



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
Francisco García Salinas
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR

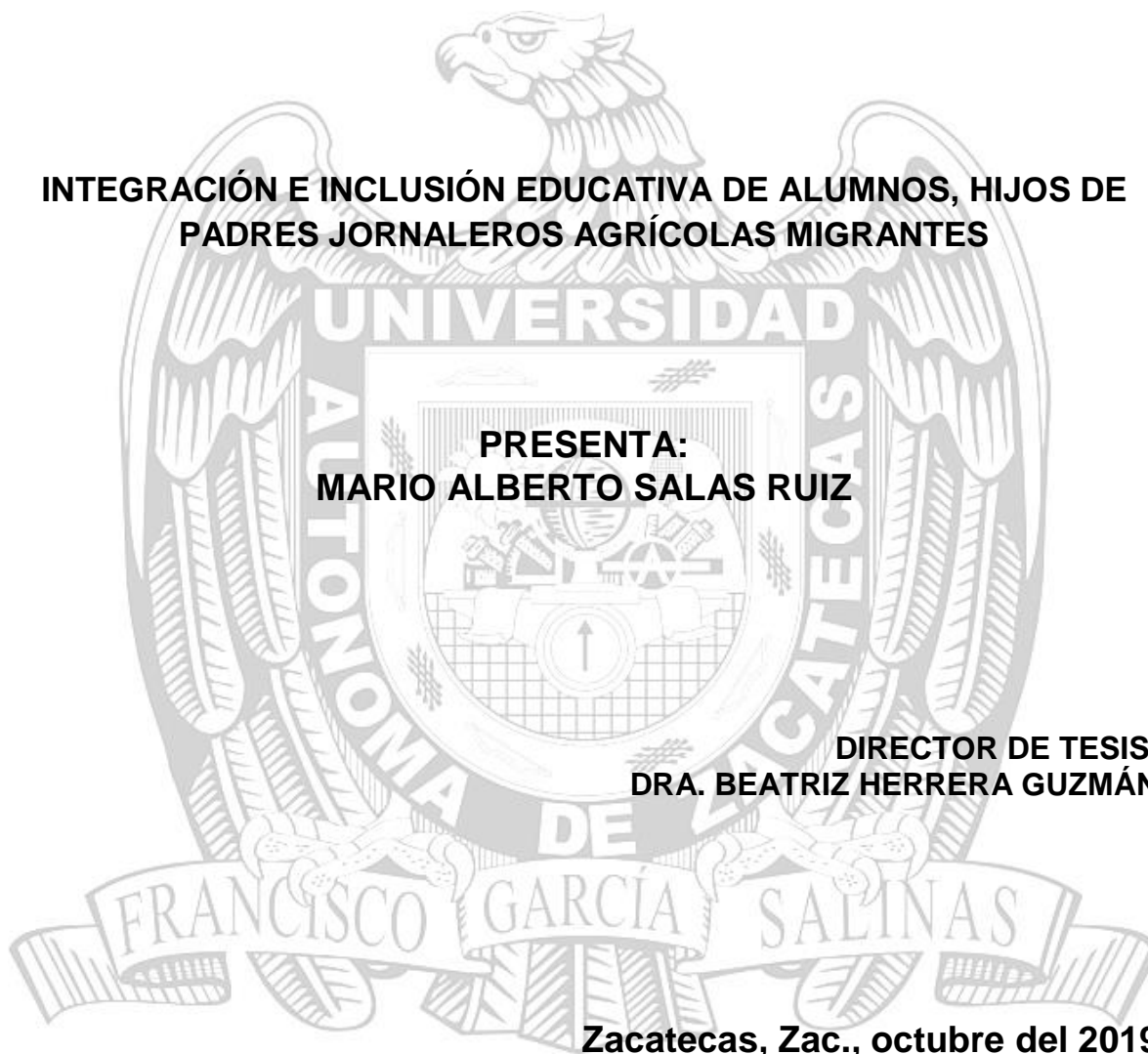


MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS

**INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS, HIJOS DE
PADRES JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES**

**PRESENTA:
MARIO ALBERTO SALAS RUIZ**

**DIRECTOR DE TESIS:
DRA. BEATRIZ HERRERA GUZMÁN**



Zacatecas, Zac., octubre del 2019

DEDICATORIAS

A MI PADRE:

Porque desde el día en que nací, incluso antes que eso, ya estabas buscando la manera de ofrecerme lo mejor. Has trabajado duro, y sin importar que llegaras cansado de tu trabajo, siempre tenías una sonrisa para ofrecer a tu familia. La ayuda que me has ofrecido, ha formado los cimientos que son de gran importancia para la educación de un hijo. Ahora soy consciente de eso.

MUCHAS GRACIAS PADRE.

A MI MADRE

Eres la mujer que simplemente me hace llenar de orgullo, te amo y no va haber manera de devolverte tanto que me has ofrecido desde incluso antes de nacer. Esta tesis es un logro más que llevo a cabo, y sin lugar a dudas ha sido en gran parte gracias a ti; no sé en donde me encontraría de no ser por tu apoyo, tu compañía y tu amor.

TE DOY MIS MAS SINCERAS GRACIAS, AMADA MADRE.

A MI ESPOSA

La ayuda que me has brindado ha sido de vital importancia, estuviste y estas a mi lado inclusive en los momentos y situaciones más difíciles, siempre ayudándome. No fue sencillo culminar con éxito este proyecto, sin embargo siempre fuiste muy motivadora y esperanzadora, siempre confiaste en mí. Me ayudaste hasta donde te era posible, incluso más que eso.

MUCHAS GRACIAS, AMOR.

A MIS HIJOS

Si no los tuviera, mi vida no tendría rumbo ni razón de ser. Cada vez que los veo, me doy cuenta de que estoy frente a los retratos vivos de su madre, y al mismo tiempo siento más ganas de trabajar fuertemente y seguir con el objetivo de alcanzar mis metas. Ustedes son mi principal motivación.

MUCHAS GRACIAS HIJOS.

AGRADECIMIENTOS

A LA DRA. MA DE LOURDES SALAS LUEVANO:

Su labor se enfoca en permitirles a sus alumnos expandir sus conocimientos. Su vocación a la docencia ayuda a vivir del sueño de superación y cumplir las expectativas de los estudiantes, incentiva a ir siempre por la constante mejora. En esta ocasión no ha sido la excepción, y exalto su trabajo, y le agradezco con creces por ayudarme a lograr esta nueva meta en mi vida, mi maestría.

A MI ASESORA LA DRA BEATRIZ HERRERA GUZMÁN:

Agradezco de forma especial, a mi asesora de tesis, la doctora Beatriz Herrera Guzmán. Por su indicación, apoyo y paciencia. Gracias a mi asesora, llegue a concluir y desarrollar la tesis, sus ideas y motivación, fueron de suma importancia y de gran enfoque. Su apoyo y amistad me permitieron aprender mucho más de lo estudiado en el proyecto.

A LOS DOCENTES DE LA MIHE:

Personas de gran sabiduría quienes se esforzaron por ayudarme a llegar al punto donde me encuentro ahora. Fácil no ha sido el proceso, pero gracias a las ganas de trasmitirme sus conocimientos y dedicación que los ha regido, he logrado importantes objetivos como culminar el desarrollo de mi tesis con éxito y obtener una afable titulación profesional.

AL CONACYT:

Por Impulsar y fortalecer el desarrollo científico, la modernización tecnológica en México. Agradezco a de manera muy especial a este organismo público por la beca económica a la que me hice acreedor durante toda mi preparación en esta maestría. Por permitirme formar parte de Programa con registro de calidad en el Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC).

A LA UAZ:

Gracias a mi universidad, gracias por haberme permitido formarme y en ella, y a todas las personas que fueron partícipes de este proceso, ya sea de manera directa o indirecta.

ACRÓNIMOS

CEAPA	Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
CIESAS	Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social
CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos
CONACULTA	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CONAPRED	Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
EPT	Educación para Todos
EU	Estados Unidos
GES.	Gabinet d' Estudis Socials
IASA	Improving America's Schools Act
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
LGDNNA	Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes
LGE	Ley General de Educación
NEE	Necesidades Educativas Especiales

NTIC	Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación
ODM	Objetivos del Desarrollo Milenio
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAED	Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural.
PGJ	Procuraduría General de Justicia
PIEE	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa.
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PRONIM	Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes
PSE	Programa Sectorial de Educación
SEDIF	Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia
SEDUZAC	Secretaría de Educación de Zacatecas
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USAER	Unidad de Apoyo a la Educación Regular
VIU	Universidad Internacional de Valencia

INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS, HIJOS DE PADRES JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES

ÍNDICE

Introducción -----	1
CAPÍTULO I. INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE HIJOS DE PADRES JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES -----	10
1.1 Las investigaciones en el orden internacional -----	10
1.2 Las investigaciones desde el ámbito nacional -----	20
1.3 La producción en ámbito estatal -----	32
CAPÍTULO II. CONCEPTOS LIGADOS A LA DIVERSIDAD CULTURAL, MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN -----	34
2.1 Sobre la diversidad cultural -----	34
2.1.1 Cultura -----	34
2.1.2 Diversidad cultural -----	35
2.1.3 Pluricultural -----	36
2.1.4 Multiculturalidad -----	37
2.1.5 Interculturalidad -----	38
2.1.6 Integración -----	38
2.1.7 Inclusión -----	39
2.2 De los conceptos ligados a la migración -----	40
2.2.1 Migración -----	40
2.2.2 Tipología de la Migración -----	41
2.2.2.1 Migración externa -----	41
2.2.2.2 Migración interna -----	42
2.2.2.3 Migración definitiva -----	42
2.2.2.4 Migración circular -----	42
2.2.2.5 Migración pendular -----	43
2.2.2.6 Migración golondrina -----	43
2.2.3 Migrante -----	43
2.2.4 Jornaleros agrícolas migrantes -----	44
2.3 Conceptualización en torno a la migración y la educación -----	44
2.3.1 Alumno migrante -----	44
2.3.2 Integración educativa -----	45
2.3.3 Inclusión escolar -----	45

CAPÍTULO III. DISPOSICIONES Y MÁRCO LEGAL SOBRE LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS JORNALEROS AGRICOLAS MIGRANTES -----47

3.1 Marco Internacional -----47

3.1.1 Declaración Universal de los Derechos Humanos -----	47
3.1.2 Declaración de los Derechos de los Niño -----	49
3.1.3 Convención sobre los Derechos del Niño -----	50
3.1.4 Declaración Mundial sobre Educación para Todos -----	53
3.1.5 Foro Mundial Sobre la Educación -----	54
3.1.6 Objetivos de Desarrollo del Milenio -----	58
3.1.7 Objetivos de Desarrollo Sostenible -----	60

3.2 Marco legal en el contexto nacional -----62

3.2.1 Constitución Política de los Estados Unidos mexicanos -----	63
3.2.2 Ley General de Educación -----	65
3.2.3 Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 -----	66
3.2.4 Programa Sectorial de Educación 2013-2018 -----	68
3.2.5 Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes -----	71

3.3 Disposiciones en el ámbito local -----72

3.3.1 Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Zacatecas -----	72
3.3.2 Ley de Educación del Estado de Zacatecas -----	73

CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN -----79

4.1 Contexto Institucional de las Escuelas Migrantes de educación básica -----79

4.1.1 Entrevista a alumnos de la escuela Migrante de Pozos Colectivos de Guadalupe, Zacatecas y El Rey Villa de Cos, Zacatecas. -----	81
4.1.2 Características generales de los alumnos de las Escuelas Migrantes -----	81
4.1.3 Entrevista a docentes de las Escuelas Migrante de las comunidades de Pozos Colectivos, Guadalupe, Zac., y El Rey, Villa de Cos, Zac. -----	96

Conclusiones -----109

Bibliografía -----117

Anexos -----127

INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS, HIJOS DE PADRES JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES

INTRODUCCIÓN

En México, las crisis económicas recurrentes padecidas sobre todo en los últimos años, han generado un incremento de la pobreza de grandes grupos poblacionales, obligando a muchos de ellos a migrar hacia Estados Unidos (EU), o algunas entidades federativas que registran un mayor desarrollo económico en busca de oportunidades que garanticen la sobrevivencia de sus familias.

El empleo rural es uno de los sectores más afectados, ya que, además, hace frente al proceso de reestructuración productiva del sector agroexportador implementado por el gobierno federal desde la segunda mitad de la década de los ochentas y de manera más visible en los noventas, originando con ello, la liberación de la fuerza laboral. Para estudiosas como Lara, este proceso se logró sobre la base de la combinación de tecnologías de punta (semillas de alto rendimiento, análisis de suelos y de las plantas para la aplicación de los fertilizantes, plasticultura, fertirrigación, producción en invernaderos, sistemas computarizados, etcétera), y sobre la flexibilización en el uso de la mano de obra (Lara, 2001, p. 373).

Derivado de dicho proceso de reestructuración productiva, una de las características fundamentales que sufre el agro mexicano, es la incorporación creciente de campesinos al trabajo asalariado, quienes se ven forzados a salir de las zonas más marginadas del país hacia las regiones agrícolas más desarrolladas, en busca de empleo y mejores condiciones de vida; es decir, este proceso implicó que la población rural que se incorpora al mercado laboral agrícola se encuentre en un doble tránsito: el económico social, que atañe al paso de su condición de campesino al de trabajador asalariado, y el físico que consiste en el traslado de su lugar de origen a las zonas de trabajo, tránsito mediado por marcados procesos migratorios.

En tal contexto, el jornalero agrícola, caracterizado como un campesino empobrecido que, en tiempos de malas cosechas, recurría al trabajo asalariado

como una forma de complementar sus ingresos; o bien, como un campesino sin tierra que, en espera de una dotación ejidal o comunal, debía vender su fuerza de trabajo (Arroyo 2001, pp.1-2).

Esta concepción no se ha modificado mucho, pues se reconoce a los jornaleros agrícolas como trabajadores temporales del campo que se encargan de la siembra, la cosecha, la recolección y la preparación de productos del campo. Debido al desigual desarrollo del país, muchos trabajadores de las zonas rurales emigran a los lugares donde hay trabajo y, en muchos casos, lo hacen acompañados de sus familias (UNICEF, s/f).

En efecto, a diferencia de otras formas de migración por razones laborales, en este caso no viajan los jornaleros en forma individual, sino que se desplazan familias completas, incluyendo ancianos y niños pequeños, los que se ubican cabalmente en el extremo de la exclusión social, término que hace referencia a diversas dimensiones: el comportamiento demográfico, económico, familiar y social. Según Arroyo, el problema no radica en la gran movilización de personas de una región a otra, sino en las condiciones de vida que llegan a tener en los lugares a donde van a trabajar durante periodos de tiempo de hasta tres y seis meses (Arroyo, 2001, p.2)

Se trata de familias jornaleras agrícolas que provienen, en lo fundamental, de los estados de Guerrero, Durango, Jalisco, y Oaxaca, pertenecen a tres grupos étnicos principalmente: *huicholes*, *mixtecos* y *tlapanecos*, quienes se trasladan para trabajar en la pizca del tomate, chile, cebolla y zanahoria, a entidades como Baja California, Baja California Sur, Chiapas, Chihuahua, Colima, Coahuila, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz y Zacatecas, en terrenos de pequeños y medianos, productores ejidales que cuentan con riego; acompañados por una importante cantidad de niños que se desplazan la mayoría de las veces con fines laborales. (PRONIM, 2011, p.2).

De acuerdo a datos proporcionados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en México el 44% de los hogares de jornaleros agrícolas

contaban con al menos un niño o niña trabajador, y sus ingresos se acercaban al 41% del total familiar. Además, los datos arrojan que un 44.9% de las familias jornaleras en las que está presente el trabajo infantil son indígenas, de manera que la migración supone para ellos un cambio radical en sus costumbres, cultura e idioma; es decir, los hijos e hijas de los jornaleros agrícolas son un grupo especialmente vulnerable (UNICEF, s/f).

Los menores que viajan con sus familias para trabajar como jornaleros agrícolas o para acompañar a sus padres y hermanos, se trasladan de un estado a otro e interrumpen la asistencia a la escuela (incluso en ocasiones no acceden a la educación básica), por lo que surge un nuevo tipo de estudiante, que por lo general no se contempla en los esquemas educativos tradicionales y no puede ser atendido por los programas regulares: *el estudiante migratorio* (Lunon, 1988, citado por Salas, 2012, p. 45).

Se trata de menores que asisten a escuelas para la atención de niños jornaleros migrantes¹, en su mayoría hablantes del español, así que las diferencias lingüísticas por lo general tienden a ser mínimas, también, asisten niños que hablan dialectos como el Mixteco, Tlapaneco, Tepehua, Cora, Wixarika, entre otros.

Los problemas que enfrenta este grupo poblacional son diversos, pues los niños, niñas y adolescentes, al encontrarse en edad escolar, y al incorporarse al sistema educativo, enfrentan situaciones conflictivas, que van desde pobreza, acceso a los servicios de salud, instituciones de justicia y discriminación (IMSS, 2014; SEDIF, 2007; CNDH, 2015). Aunado a lo anterior, los menores jornaleros agrícolas migrantes, afrontan situaciones problemáticas relacionadas a la integración e inclusión educativa, términos que en muchas ocasiones se utilizan como conceptos iguales pese a que no son palabras sinónimas.

De acuerdo con Muntaner, la integración tiene dos características claves, que la definen: por una parte, hay un modelo educativo determinado, que acoge a los alumnos diversos, diagnosticados o categorizados como de Necesidades Educativas Especiales (NEE), provenientes de culturas y con lenguas distintas o

¹ Son escuelas que cuentan con aulas móviles, éstas, se encuentran muy cerca de los cultivos, el salón tiene 12 metros de largo, está equipado con dos sanitarios y puede dividirse en dos aulas independientes.

con determinadas características físicas, sensoriales, emocionales o cognitivas, que con la aplicación de la lógica de la homogeneidad estaban fuera del sistema y que ahora son integrados [...] por su parte, la educación inclusiva se plantea para trabajar en la consecución de dos objetivos fundamentales: 1) la defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones, y 2) la lucha contra la exclusión y la segregación en la educación (Muntaner, 2010, pp. 6-7).

Entonces, la educación inclusiva es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje (UNESCO, 2008 p.5)

En el caso de los niños jornaleros agrícolas migrantes, frecuentemente son discriminados por su origen indígena, su lengua, vestimenta, cultura y tradiciones; aunado, a su calidad de migrante; son menores, que generalmente son inscritos en *escuelas multigrado* que operan dentro del marco de referencia del sistema de grados. Escuelas constituidas por estudiantes de dos o más grados; niños con diferentes edades, habilidades e intereses, donde cada alumno se ubica a sí mismo en un grado en particular, aunque la forma como se agrupan los alumnos elimina los límites de grados, de tal manera que permite a los estudiantes moverse de un grado a otro, pero formalmente el alumno pertenece a un grado en particular y se mueve según ese patrón de un año escolar al otro (Grajales, 2012, p.1).

Este tipo de escuelas, se ubican prioritariamente en zonas marginadas, rurales o en los lugares más apartados de las zonas urbanas, tienen poco acceso a tecnologías, precaria infraestructura, escaso mobiliario y equipamiento, no cuentan con grandes recursos económicos, y, además, registran los índices más altos de deserción.

Por otro lado, en la escuela multigrado, las jornadas escolares tienden a ser un poco más reducidas que en las escuelas de organización completa², debido a que los niños en ocasiones deben desarrollar actividades en el campo (corte, siembra generalmente) para apoyar el ingreso de sus familias, es decir, las cinco

² Escuelas que imparten los seis grados de educación primaria y tienen un maestro por cada grado.(DOF, 1982)

horas establecidas para la jornada escolar no se cumplen y los horarios son bastante irregulares (Rodríguez, 2004, p.133)

Así mismo, las actividades escolares, son desarrolladas en las aulas multigrado, donde existe la necesidad de impartir más de un grado educativo al mismo tiempo, ya que se atienden alumnos de uno, dos o más cursos escolares en una misma sala; niños, que como se comentó anteriormente, pertenecen a diferentes rangos etarios, realidades socioeconómicas, originarios de localidades pequeñas y aisladas de otros estados de la República mexicana, y de los cuales, una importante cantidad pertenecen a población indígena.

Por su parte, los maestros responden de diversa manera a la heterogeneidad de los alumnos en el aula multigrado desarrollando y aplicando diferentes estrategias para la integración e inclusión escolar de los niños migrantes jornaleros. Así, mientras unos atienden a niños de diferentes grados, asignan actividades específicas para cada uno de los grupos atendidos; otros por su parte, realizan una sola actividad académica en todos los grados, tratando siempre de manejar el nivel de dificultad acorde al grupo que corresponda. De igual forma, hay una atención diferenciada según el avance o rezago de los niños, de manera que el docente sigue con mayor atención el ritmo de los niños más *avanzados*, dejando de lado a los que tienen una mayor dificultad, por retiro o repitencia, tienen más edad de la que corresponde al grado que cursan (Rodríguez, 2004, p.136)

En Zacatecas, con la incorporación del cultivo en invernaderos, inicia la demanda de jornaleros agrícolas para realizar actividades de trabajo en municipios como Luis Moya, Ojocaliente, Guadalupe, Villa de Cos, Calera y Fresnillo, los que se han convertido en los principales destinos de arribo de este tipo de trabajadores, los que junto con sus familias llegan cada año, menores que enfrentan la problemática descrita anteriormente.

De ahí que en este trabajo se aborde las situaciones que enfrentan los niños y docentes en la integración de alumnos jornaleros agrícolas migrantes en aulas multigrado de los municipios de Guadalupe y Villa de Cos, los **cuestionamientos problemáticos** enunciados son: ¿Cómo hacen los docentes para trabajar aspectos de integración e inclusión escolar con alumnos jornaleros migrantes?, ¿Cómo

supera el docente los obstáculos de multiculturalidad dentro del aula?, ¿Cuáles son las estrategias que funcionan para fomentar la inclusión en los alumnos?, ¿Cuál es la percepción que tienen los niños sobre la integración e inclusión socio educativa?

Objetivo General

Identificar el proceso de integración e inclusión de los alumnos jornaleros agrícolas migrantes que estudian en escuelas multigrado.

Objetivos específicos

- Conocer los problemas que enfrentan los docentes en la integración e inclusión escolar de los niños jornaleros migrantes en la escuela multigrado.
- Conocer las estrategias que aplica el docente para integrar e incluir a los niños jornaleros agrícolas migrantes provenientes de las diferentes regiones.
- Investigar las formas de interacción entre los niños jornaleros migrantes, desde su percepción.
- Determinar cómo la interacción que establece el docente favorece los ambientes propicios para el aprendizaje.

Metodología

El enfoque metodológico al que se recurrió en este trabajo de investigación fue el *cualitativo*, ya que este alude a las cualidades, y es utilizado particularmente en las ciencias sociales.

Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista ni informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a algunas personas. Constituye una investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente homogéneos. Esto es a lo que los autores denominan *rigor* (Álvarez-Gayou, 2003, p. 27).

El método cualitativo se apoya en describir de forma minuciosa, eventos, hechos, personas, situaciones, comportamientos, interacciones que se observan mediante un estudio; y además anexa tales experiencias, pensamientos, actitudes, creencias etc. que los participantes experimentan o manifiestan; de ahí que se diga

que la investigación cualitativa hace referencia a las cualidades (Quesedo y Castaño, 2002, p. 7).

De igual forma, se trata de un *estudio descriptivo*, el cual se centra en la determinación y descripción de las características claves de la realidad social y económica, la frecuencia con la que se presentan y el grado de asociación entre las distintas variables de interés (Lafuente y Marín, 2008, p.11).

La recopilación de la información fue a través de técnicas como:

- 1) *Observación no participante*, se caracteriza por llevar a cabo el estudio de la materia u objeto estudiado sin participar en él. De este modo, se busca conseguir la mayor objetividad posible, ya que al no participar de forma activa con lo que se estudia, se puede observar en su estado natural sin que el investigador pueda alterar su naturaleza mediante el simple hecho de estudiarlo (Universidad Internacional de Valencia, 2018, p. s/p)
- 2) *Entrevista semiestructurada*, definida esta como estrategia mixta, donde se alternan preguntas previamente estructuradas, con preguntas espontáneas. (Díaz, Torruco, Martínez y Verela, 2013, p. 163), la información fue recopilada a través del instrumento de la entrevista y con el auxilio de una grabadora³ para recuperar la mayor parte de las respuestas.

La entrevista semiestructurada se aplicó en dos Escuelas Migrantes del estado de Zacatecas⁴, las cuales trabajan con el sistema multigrado y multinivel, en ellas, cada nivel (Prescolar, Primaria y Secundaria), es atendido por un docente, por lo que se consideran *escuelas independientes*, aunque se ubiquen y compartan el mismo espacio.

La Escuela migrante de *Pozos colectivos de Gerardo Trejo*, se encuentra ubicada en la comunidad del mismo nombre, y pertenece al municipio de Guadalupe Zacatecas. En ésta, la investigación se hizo en la Primaria *Ramón López Velarde* donde se entrevistó a nueve alumnos, que cursaban cuarto, quinto y sexto, y en la

³ La grabadora permitió capturar datos e información importante propia del trabajo de campo.

⁴ Son dos escuelas, que atienden los niveles de educación Preescolar, Primaria y Secundaria (aunque para efecto de esta investigación se consideraron solo Primaria y Secundaria).

Secundaria *Juana Inés de la Cruz*, con cuatro alumnos del segundo y tercer grado⁵ también, se aplicó la entrevista a los dos docentes que atienden estos niveles, así como, al encargado de la USAER.

Por su parte, la segunda Escuela migrante, se ubica en la comunidad de El Rey, Villa de Cos, Zacatecas, también; cuenta con Preescolar, Primaria y Secundaria, aunque, cada uno de los niveles se manejan como institución diferente. En la Escuela Primaria *24 de febrero*, se entrevistó a diecisiete niños de cuarto, quinto y sexto de Primaria, y de la Secundaria *Benito Juárez García*, se aplicó la entrevista a cinco jóvenes, también de segundo y tercer año.

La entrevista permitió tener un acercamiento para conocer la situación que se registra en materia de integración e inclusión en las escuelas y aulas multigrado, donde se atienden a niños jornaleros agrícolas migrantes.

Así, el contenido de esta investigación se compone de cuatro capítulos, el primero de ellos, se denomina *Integración e Inclusión de Alumnos Jornaleros Agrícolas en Aulas Multigrado*, en este, se abordan los diferentes trabajos en torno a la migración e inclusión escolar desde el nivel internacional, nacional y estatal, donde se exponen las diferentes problemáticas que se suscitan en los entornos escolares y lo complejo que resulta atender desde la diversidad a estos grupos poblacionales minoritarios.

El segundo capítulo, titulado *Conceptos Ligados a la Diversidad Cultural, Migración y Educación*, comprende los conceptos acuñados por distintos autores, y utilizados en el desarrollo de esta investigación, donde se incluye la diversidad cultural, la migración y la educación.

Por su parte, el tercero de los capítulos incluye un panorama general del *marco legal* que rige a la educación y la migración, con énfasis en la atención de los niños jornaleros agrícolas migrantes, tema que ocupa a esta investigación, donde se menciona, un importante número de provisiones regulatorias y leyes institucionales que abarcan el ámbito internacional, nacional y estatal.

⁵ Es importante aclarar que en las Escuelas Migrantes de Pozos Colectivos y El Rey, no se entrevistaron a los alumnos de 1ero., 2do., y 3er., de primaria, porque algunos, pese a cursar estos grados, no saben leer ni escribir, y en el caso de los alumnos de Secundaria de las mismas Escuelas, no se consideró al primer año, ya que en el momento de realizar la entrevista, no había alumnos inscritos en ese grado.

En el cuarto capítulo, *resultados de la investigación*, se exponen el trabajo de campo, realizado en las Escuelas Primarias Migrantes, *24 de febrero* y *Ramón López Velarde*. Así como de las Secundarias Migrantes *Juana Inés de la Cruz* y *Benito Juárez García*. Las entrevistas se efectuaron con los niños de cuarto, quinto y sexto de primaria y con los alumnos de segundo a tercero de secundaria. De igual manera, se aplicó entrevista a cinco docentes, quienes son los encargados de atender los alumnos que fueron entrevistados. Finalmente, se incluye un cuerpo de conclusiones que se desprenden de esta investigación.

CAPÍTULO I

INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE HIJOS DE PADRES JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES

INTRODUCCIÓN

La educación de los niños jornaleros agrícolas migrantes, es un tema que poco a poco ha ido tomado relevancia dentro de las investigaciones, lo que ha contribuido en la emisión de políticas y estrategias por parte de las autoridades educativas de los diferentes países, en un afán de brindar atención a la diversidad de los problemas que registran. Si bien hay avances, siguen persistiendo situaciones que frenan el buen desarrollo educativo de estos grupos poblacionales, como es el caso de la *integración e inclusión educativa*.

En este capítulo, se hace una revisión bibliohemerográfica sobre la integración e inclusión educativa de los menores jornaleros agrícolas migrantes, desde el ámbito internacional, nacional y estatal, a fin de conocer lo que se ha producido en estos tres niveles por los diferentes autores es importante destacar que en el entorno estatal existe muy poca producción al respecto, por lo que se pretende que esta investigación constituya un pequeño aporte en su estudio.

1.1 Las investigaciones en el orden internacional

Para las autoras Salva y Lago (2012) en el documento titulado *Trayectorias escolares de niños y jóvenes hijos de trabajadores migrantes rurales en escuelas de los niveles primaria y secundaria de La Plata*, las autoras mencionan la importancia que ha tenido en los últimos años el flujo migratorio hacia Argentina, lo que en el campo educativo sugiere el inicio de una tendencia de cambio de las practicas escolares a fin de responder a la diversidad de los diferentes grupos étnicos y culturales, así como a los problemas que esta diversidad introduce en los procesos de escolarización.

La investigación es de carácter exploratorio, cuyo objetivo es indagar las trayectorias escolares de niños y jóvenes inmigrantes o hijos de inmigrantes. Es

exploratorio ya que no existen estudios empíricos que aporten datos acerca de la articulación/no articulación de las trayectorias escolares de jóvenes inmigrantes, particularmente en el curso de la escuela media, con las concepciones pedagógicas modernas y en los debates actuales dentro del campo educativo. La población de estudio son jóvenes varones y mujeres que asisten a una Escuela Secundaria en la Ciudad de La Plata, durante el período 2006-2010, ya que integra una mayoría de alumnado de origen inmigrante o hijos de inmigrantes limítrofes. Se utilizan técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo como las entrevistas, historia familiar, expectativas y proyectos personales, son aplicadas a doce jóvenes en el ámbito escolar y en algunas ocasiones en los hogares (Salva y Lago 2012, pp.1-2).

Los resultados que obtienen las autoras, sobre las trayectorias escolares se basan en los relatos de las trayectorias familiares y laborales de los grupos familiares, para lo cual reconstruyen tres trayectorias escolares rescatando líneas de continuidad y de ruptura: 1) trayectoria escolar continúa y no completa, 2) trayectoria escolar discontinúa y no completa, y 3) trayectoria escolar continúa y completa.

En su documento exponen el caso de *Jazmín* (caracterizada en la trayectoria 1, *trayectoria escolar continua y no completa en términos de acreditación del nivel*), inmigrante de Bolivia, quien llega a Argentina en el 2002 con su madre, ingresa a la escuela al 5to. grado hasta el 2003, ubicada en ese grado por los años que tenía, pues carecía de constancias de la escuela de su país de origen. Hasta el 2005 ingresa al 6to. año, con visibles deficiencias en producción escrita y lectura. En 2006, ingresa a Secundaria, con un expediente que da cuenta de las dificultades de comunicación oral y escrita. Se le describe como una alumna ausentista, con escasa o nula participación familiar en las convocatorias escolares. En Secundaria, el primer día de clases sin intercambios verbales con sus pares o profesora. Es la clase de Ciencias Sociales, se dicta un texto sobre Historia, y la mayor parte de los alumnos no logra recuperar el discurso, y sus textos están carentes de sentido, con renglones en blanco. Jazmín tiene ante sí una hoja en blanco [...] Si bien, la normativa educativa plantea la diversificación de estrategias de enseñanza en

términos de especificaciones didácticas, las prácticas se envuelven en la homogeneización de la enseñanza.

Jazmín, comenta que su mamá habla, como se habla en la casa (lengua Aymara. Por las mañanas atiende una verdulería donde se comercializan los productos de la quinta. Asiste a la escuela por la tarde y a partir de las 17:30 hs vuelve a la verdulería. Lleva sus carpetas al negocio *para estudiar cuando no hay clientes*, por la noche cocina la cena de sus hermanos y asea su hogar. Jazmín, no es una lectora eficiente del castellano de los textos escolares, pese a indicaciones de la EOE, donde se sugiere privilegiar la comunicación oral en aquellos alumnos con dificultad en la construcción de un bilingüismo ignorado.

La madre de Jazmín, trabaja mucho para mantener a sus hijos. Relata que se levanta al amanecer a recibir la verdura que trae su cuñado de la quinta, la acomoda y junto a su hermana permanece en el negocio hasta la noche. Manifiesta que los hijos crecen rápido y le piden ropa y calzado muy caros, y que ella les compra lo que le piden. Expresa que debe ahorrar dinero para volver a su país de origen ya su esposo vive allí y está enfermo. Nos dice que no puede prescindir del trabajo de Jazmín, pues *se tiene que sacrificar por los hermanitos... ella es mujer*.

En la escuela, las acreditaciones finales de Jazmín indican que ha aprobado Matemática y Ciencias Naturales, pero ha perdido la regularidad en Educación Física e Inglés además de los espacios curriculares. Se organiza un período de 15 días para atención de alumnos que deben presentarse a Comisión evaluadora. Jazmín no asiste, y en el siguiente ciclo escolar Jazmín inicia el primer año de secundaria. Apenas transcurrido el primer mes se le ve acompañada de su novio. Jazmín abandonó su hogar, vive con la familia del novio y además está esperando un hijo. Dejará de asistir a la escuela (Salva y Lago 2012 pp. 6-9).

Para concluir las autoras expresan que las rupturas y discontinuidades en las trayectorias escolares que llevan a la exclusión de los menores y jóvenes en el ámbito escolar, son producto de situaciones diversas, como recursos económicos de la familia, las políticas educativas y además la política pedagógica. (Salva y Lago 2012 p.11).

En, *Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas*, realizado por Etxeberría y Elosegui (2010), analizan la situación del alumnado inmigrante en el Estado Español, por los obstáculos que dificultan la integración de los alumnos y alumnas en la escuela, que tienen que ver con: a) una mayor concentración del alumnado inmigrante en los centros públicos; b) la adquisición de la(s) lengua(s) de la escuela no siempre está garantizada para el alumnado inmigrante, c) unos rendimientos más bajos en las áreas de ciencias, matemáticas y lectura. d) una casi nula atención a las lenguas y culturas de origen del alumnado inmigrante; e) la existencia de un relativamente elevado rechazo a los inmigrantes, en torno al 30% de alumnos contrarios a la presencia de inmigrantes en las aulas, y otras formas de rechazo social; f) la formación del profesorado que se ocupa del alumnado inmigrante tiene todavía muchas carencias y sus propias expectativas de cara al futuro no son muy optimistas. (Etxeberría y Elosegui, 2010, p. 235).

El objetivo del artículo expuesto por las autoras es el conocer cuáles son los principales retos con los que tiene que enfrentarse una educación que se ocupa de estos colectivos y superar las barreras que le alejan de una auténtica integración (Etxeberría y Elosegui, 2010. p. 238).

Trabajan desde el enfoque descriptivo utilizando la investigación documental, con informes oficiales y reportes de instituciones internacionales como la UNESCO y la ONU.

Como resultado de dicha investigación, las autoras mencionan que en España el alumnado en general se distribuye en centros (escuelas) públicos y privados, y que el 67% se escolariza en centros públicos, mientras que en los privados lo hace el 33%. Considerando la información del Marco de Estadísticas Culturales (MEC) sobre el alumnado inmigrante, la escolaridad en los dos tipos de escuelas se distribuye en centros públicos con un 82% y en centros privados con el 18%. Es decir, los alumnos inmigrantes se escolarizan en mayor medida que la media estatal en los centros públicos (MEC, 2009; citado por Etxeberría y Elosegui, 2010, p. 239).

Con relación a los factores que dificultan la integración/normalización del alumnado inmigrante en los centros educativos, destaca el desconocimiento del

idioma, ya que tiende a aislarse y, en muchos casos, a no manifestar su situación de desconcierto, para no molestar o evitar sentirse ridículos por no hablar bien el idioma (Etxeberría y Elosegui, 2010, p. 241).

Siguiendo a las autoras, el conocimiento y desarrollo de la lengua del hogar, ayuda a los estudiantes a comunicarse con sus padres y abuelos, y a aumentar la competencia lingüística colectiva de toda la sociedad; además, mejora también los recursos intelectuales y académicos de los estudiantes bilingües [...] por lo que afirman que las lenguas de origen de los alumnos inmigrantes son merecedoras de una actitud de respeto, para empezar, y por otra parte deben ser consideradas como valiosas a la hora de avanzar en el desarrollo del curriculum escolar (Etxeberría y Elosegui, 2010, p. 246).

Por su parte, los problemas que enfrenta el profesional que trabaja con inmigrantes es que debe partir de la base de que no toda la sociedad, ni siquiera la comunidad escolar, va en la misma línea de integración o de interculturalidad. Algunos estudios, y cada vez más con motivo de la crisis económica, nos muestran a la opinión pública que en un cierto grado es contraria a la admisión e integración de los inmigrantes y también del alumnado inmigrante [...]. Según el informe de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA) (2004), con relación a los factores de rechazo/aceptación escolar percibidos por los inmigrantes en los centros educativos, destacan: a) los prejuicios raciales por parte de los autóctonos y de los colectivos inmigrantes, los cuales fomentan el tratamiento discriminatorio y el aislamiento recíproco, y b) la pobreza como factor de discriminación genérico, independientemente del país de origen.

Para las autoras, el trabajo de los profesionales en el campo educativo, tanto formal como no formal, puede tener alguna dificultad mayor en la medida en que la opinión del alumnado, y probablemente de la comunidad educativa, se está inclinando de modo relativamente significativo hacia posturas contrarias a la integración de los inmigrantes y la interculturalidad como modelo de sociedad (Etxeberría y Elosegui, 2010, pp. 254-256).

En el documento, se aborda la formación del profesorado, las autoras mencionan los resultados de un estudio realizado con una muestra de 200

profesores de Bilbao y San Sebastián, en donde destacan: 1) los profesores afirman tener buen nivel de consciencia y actitudes respecto a las tareas que exige la educación con alumnado inmigrante, aunque aceptan que no tienen suficiente conocimiento respecto a las necesidades que les plantean los niños inmigrantes, especialmente en lo relativo a la cultura de origen, información del país, conocimiento básico de la lengua, etc., 2) se encuentran en situación de precariedad a la hora de dominar las habilidades para adaptar materiales, diseñar nuevas experiencias integradoras, mejorar el rendimiento del alumnado inmigrante o establecer buenos contactos con las familias, 3) en lo relativo a la formación, las expectativas y la satisfacción que sienten los docentes del trabajo con inmigrantes se encuentra en los niveles más bajos, 4) reconocen la existencia de recursos y dispositivos para trabajar con educación intercultural y los valoran positivamente, aunque sean considerados como insuficientes (Etxeberria y Elosegui, 2010. pp. 256-257).

Las investigadoras proponen una serie de recomendaciones para combatir la inequidad y la discriminación con el alumnado inmigrante, así señalan: a) prioridad absoluta al aprendizaje real de la lengua o lenguas de la escuela, b) programas bien elaborados y a largo plazo que permitan conseguir el objetivo propuesto, c) Incorporación de la lengua familiar en el curriculum escolar, d) mejorar la formación del profesorado, e) ofrecer más recursos para la educación con alumnado inmigrante, f) realizar más investigaciones para comprender mejor los mecanismos por los cuales el alumnado inmigrante obtienen los peores resultados académicos, g) revisión de los procedimientos por los que los alumnos inmigrantes acuden en mayor proporción a las clases de educación especial, h) revisar la legislación particular de cada país para evitar la marginación y discriminación de los inmigrantes, i) las escuelas y centros superiores de educación deben adoptar un código antidiscriminatorio y antirracista que implique a los alumnos, profesores y personal educativo, j) desarrollar auténticos programas educativos interculturales que favorezcan la integración y convivencia del alumnado, k) desarrollar programas para favorecer a los grupos más vulnerables para que puedan acceder a la Educación Superior y facilitar su transición de la escuela al trabajo, l) se debe

aprovechar el potencial humano y las buenas actitudes que el alumnado inmigrante tiene respecto a su motivación, expectativas y sentimientos hacia la escuela.

Las autoras concluyen que es fundamental omitir caer en actitudes fatalistas por nativos e inmigrantes, a fin de evitar en las *diferencias culturales secundarias*, es decir, una especie de *cultura de resistencia* y que los inmigrantes entiendan que la educación no es un factor decisivo para la integración en la sociedad. Los estudios realizados señalan que los cambios van más allá de los programas lingüísticos.

La escuela es el lugar en el que la acogida a los inmigrantes se parece más a lo que una sociedad verdaderamente democrática debiera ofrecer a los extranjeros [...] aunque la acogida del sistema educativa sea aceptable, los resultados finales o la manera de salir de la escuela no es exactamente lo más parecido a la equidad (Etxeberría y Elosegui, 2010, p. 260).

Por su parte, Onoda y Rionda (2007), en su trabajo titulado *El Acceso a la Educación Básica entre Niños Migrantes en Europa y América del Norte. La Legislación Internacional Pertinente*, exponen que La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, es hasta hoy, el más perfecto cuerpo de derechos humanos referidos a los infantes de entre todos los textos normativos vigentes; aunque reconocen que no todo lo que se dice en el discurso se aplica, pues no existen mecanismos de exigibilidad para el cumplimiento. Comentan, que las Constituciones políticas de los países expresan los ideales nacionales, pero reconocen que muchas veces tampoco se cumplen ni se llevan a la práctica (Onoda y Rionda, 2007, p. 96)

Para los autores el término migrante se aplica a personas que se trasladan de un lugar a otro de manera temporal, por migración estacional o itinerante, o definitiva, y que generalmente lo hacen personas de bajos recursos o pobres, clasificados en algunas categorías, por ejemplo, jornaleros agrícolas, obreros de la construcción, empleados de servicios, etcétera, según el móvil; los que migran por necesidad económica y los que migran como parte del estilo de vida cotidiana, los primeros, los migrantes por necesidad, buscan la mejoría del bienestar familiar, sin importar el cambio de residencia en una nueva sociedad completamente diferente

a la de su origen, por lo que la permanencia toma un nuevo significado [...] y dan un nuevo sentido a la misión de las diferentes instituciones, particularmente las escolares y las legislativas (pp. 97-98).

Onoda y Rionda, se interesan por estudiar a los niños en situación migrante y su acceso a los bienes educativos, considerando los cambios en los patrones y estrategias migratorias, que demandan la promoción y creación de nuevas políticas educativas globales. En el texto se hace evidente la necesidad de una implementación de los derechos mencionados, y a su vez, requieren de una reforma a gran escala, para la provisión de una educación integral y de calidad por parte de los Estados. En su documento, citan a la *Convención Internacional en la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migrantes y Miembros de sus Familias* en 1990, que puntualiza que los niños migrantes tienen el derecho de obtener la nacionalidad en el lugar de nacimiento, convirtiéndose automáticamente en ciudadano del Estado de empleo de sus padres, por lo que tienen derecho a la educación pública sin ningún tipo de restricción. También, aluden a documentos como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia) que tiene como objetivo que las necesidades de aprendizaje abarquen tanto las herramientas indispensables como los contenidos básicos de aprendizaje, recordando que la educación es un derecho fundamental y básico de todos, hombre y mujeres, principalmente niños, de todas las edades en todo el mundo (p. 100). En este mismo tenor, se menciona el Tratado Consultivo de la Comunidad Europea, donde se fundamenta el proceso de unificación respetando los derechos básicos de los pueblos, incluyendo el derecho a la educación, la que en su Artículo 126, declara en su inciso primero que *La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros, así como de su diversidad cultural y lingüística* (Onoda y Rionda p. 100).

En el caso de América, en conexión con la Improving America's Schools Act (IASA), una investigación sostenía que los siguientes cuatro principios se consideraban puntos clave para cualquier esfuerzo educativo integral de mejora para niños: 1) altos estándares para todos los alumnos, 2) maestros mejor entrenados para enseñar con altos estándares, 3) flexibilidad para estimular la

iniciativa local a la par de la responsabilidad de los resultados, y 4) promover asociaciones entre familias, comunidades y escuelas.

En México, el Art. 1° de la Constitución mexicana establece que todo individuo gozará de las garantías que otorga dicha Constitución, por su parte el Art. 3°, declara que todo individuo tiene derecho a recibir educación, aplica no solo a los mexicanos sino a todos los individuos en general. En materia de regulación destinada a los jornaleros agrícolas migrantes, se tiene el Proyecto para fomentar y mejora la educación intercultural para los migrantes (FOMEIM) y la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes de México (2000), establecida para proteger a los niños y adolescentes menores de edad, y dar a todos los niños la educación obligatoria como deber del gobierno (pp. 102-104).

Según Onoda y Rionda, las instituciones educativas tienen el papel de servir como medios vinculadores para la asimilación y adaptación de los niños migrantes a la sociedad receptora. La educación de los grupos migrantes ha formado parte del círculo recurrente, ya que, si los padres no han completado su ciclo básico, no podrán proporcionar educación formal y sistemática a sus hijos. Sin embargo, en las sociedades de origen ha ocurrido un cambio cultural en donde la educación toma un papel más importante para el bienestar familiar. Es decir, algunos de los padres y los niños migrantes han comenzado a pensar que la educación les daría las oportunidades de obtener un mejor trabajo y por ende una mejor calidad de vida.

Los autores concluyen que la educación es una tarea universal, y que los países desarrollados, necesitan ayudar a los países donde la educación formal no está al alcance de todos los habitantes. Señalan que, por lo general, el fracaso académico de los niños migrantes usualmente viene como consecuencia de malas políticas educativas. Comentan, que México continuará siendo una nación que enviará migrantes a los EUA durante las dos o tres décadas que están por venir, y de acuerdo con las características tales como la cercanía, la economía y las oportunidades de vida de los EUA, seguirá siendo un país de destino por excelencia. Es decir, la situación actual de la migración no va a cambiar fácilmente en corto plazo (Onoda y Rionda 2007, p.117).

En el artículo que presenta Fernández (2004), *La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo*, plantea las medidas y actuaciones que se están desarrollando, para afrontar el reto educativo que supone la presencia de alumnos inmigrantes en las aulas españolas en general, y en Andalucía en particular (Fernández, 2004 p. 33).

Menciona, que la presencia de alumnos extranjeros, inmigrantes o minorías étnicas constituye un hecho anecdótico, pues en algunos casos en los centros educativos la población inmigrante llega a superar a la población nativa. Señala que se ha conseguido escolarizar al 100% de los menores inmigrantes en edad de escolarización obligatoria, por lo que las minorías étnicas han terminado por acceder al sistema escolar, y se ha registrado una avalancha de inmigrantes que en últimos años ha inundado las aulas de los colegios españoles provenientes de diversos países y culturas (Fernández, 2004 p. 34).

La metodología que realiza para el desarrollo de su investigación es el análisis de referencias bibliográficas, y el enfoque descriptivo.

Fernández, señala algunas de las condicionantes o necesidades que presenta el alumnado inmigrante, destacando las siguientes: a) poseen un patrón cultural diferente a la cultura de acogida, que en el caso es la andaluza. Así, por ejemplo, el aspecto religioso es un tema que requiere atención especial, y debe ser consecuente con los ritos y tradiciones que la familia quiere transmitir a sus hijos, b) la lengua materna es normalmente muy distinta a la española, c) las condiciones socioculturales y económicas a las que han estado o están sometidos, derivan en necesidades educativas que se manifiestan en el medio escolar, d) las condiciones de vida y subsistencia que la familia posee, ya que en muchos casos es itinerante o poco estable en un lugar determinado, aspecto que condiciona también los procesos educativos de los menores (Fernández, 2004 p. 35).

Fernández, hace una descripción detallada de la legislación española donde se puntualiza sobre la atención de alumnos extranjeros en el sistema educativo, donde destacan las siguientes:

- Ley General de Educación (6 de agosto de 1970)
- Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (4 de julio de 1985)

- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (4 de octubre de 1990)
- Ley Orgánica de Calidad en la Educación (24 de diciembre de 2002)
- Plan Andalúz de Educación de Inmigrantes de la Consejería de Educación y Ciencia (2001) (Fernández, 2004, pp. 35-37).

A manera de conclusión el autor nos muestra una serie de reflexiones, así, nos dice que la pertenencia a minorías étnicas y culturales suele añadir problemas a los que ya presenta la desventaja sociocultural en la que se encuentran las principales minorías del país. Exponen algunos principios que podrían contribuir a mejorar la calidad de la misma, siendo estos: a) necesidad de desespecializar los procesos de integración para las minorías étnicas, b) personalización de los procesos de enseñanza, c) currículo abierto y flexibilidad organizativa de los centros, d) aprendizaje más significativo, e) tutoría y orientación no discriminatoria, como principio de igualdad de oportunidades, f) interacción educativa, g) construcción de la interculturalidad, h) intervención con la familia y compensación educativa (Fernández, 2004, pp. 40-43).

1.2 Las investigaciones desde el ámbito nacional

En el ámbito nacional sobre educación de niños jornaleros agrícolas migrantes se cuentan con trabajos como el de Ayala, Manríquez, Méndez y Castro (2012), *Las estrategias de atención educativa a niños y niñas de familias jornaleras migrantes, desde la mirada del docente: el caso de la asesoría académica*, a fin de reflexionar qué hacen los profesores de niñas y niños de familias jornaleras para apoyar su aprendizaje, buscando específicamente analizar cómo realizan la asesoría académica individualizada. El trabajo se realizó en las comunidades receptoras y expulsoras de Yurécuaro (receptora) e Ichán y Tacuro (origen o expulsora), en el estado de Michoacán.

Comentan, que en los campamentos agrícolas es frecuente la ausencia de los alumnos por su forma de vida y su escolaridad se ve fragmentada, lo que demanda de acciones más efectivas para que aprendan y deseen seguir aprendiendo en el poco tiempo que acuden a la escuela (Ayala, et al., 2012, p. 73).

De acuerdo con los autores, el gobierno ha implementado programas, como el Modelo Educativo Intercultural para Población Migrante (MEIPIM), que pertenece al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y el Programa de Preescolar y Primaria para Niñas y Niños Jornaleros Migrantes (PRONIM) de la Secretaría de Educación Pública (SEP); para la atención en las comunidades receptoras y para el seguimiento de las niñas y niños en su ruta migratoria, a través del Sistema Nacional de Control Escolar de Población Migrante (SINACEM), sin embargo, son programas que atienden a un mínima parte de niños y niñas, por lo que proponen que los profesores podrían tener mayores posibilidades de propiciar aprendizajes.

Señalan, que en cada campo donde se utiliza trabajo jornalero es común encontrar servicios educativos que buscan incorporar a todos los niños, sin embargo, acuden muy pocos, y en varios casos, asisten niñas y niños a primer grado con doce años de edad sin saber leer y escribir, lo que obliga a generar estrategias diferenciadas en las que se atiendan sus necesidades de aprendizaje y al mismo tiempo se le incluya en la escuela.

El estudio se realizó bajo la perspectiva etnográfica, con la observación participante, la entrevista a profundidad y cuestionarios autoaplicables, con la finalidad de conocer y analizar el concepto de asesoría, la concepción que tienen los profesores de lo que significa ser *niño jornalero migrante*, las estrategias educativas que utilizan los docentes al impartir la asesoría; y el cómo, cuándo y con qué materiales las escuelas las implementan (Ayala, et al., 2012, p. 74).

Al incorporarse a los campos agrícolas o al trabajo de la casa, la mayoría de los niños y niñas no se inscriben a la escuela que se ofrece por el PRONIM, y de igual modo, a su regreso a la comunidad de donde partieron, no se incorporan a las actividades escolares, y cuando llegan a inscribirse son numerosas las inasistencias que presentan día con día; por ende, los profesores, al experimentar esta inasistencia, van construyendo nociones del niño jornalero. Por ello, a pesar de que los profesores tienen presente el contexto en el que viven los niños y niñas, además de no asistir a la escuela regularmente como debería ser, los profesores llegan a etiquetarlos de flojos o sin interés (Ayala, et al. p.78).

Visto el contexto de la asesoría (acompañamiento) el profesor desarrolla un rol de facilitador, asesor que guía y orienta al alumno facilitándole la interacción social y la construcción del conocimiento en forma colaborativa, al interior de la comunidad de aprendizaje, a través de instancias de trabajo individual y grupal, al mismo tiempo se da la interacción con materiales académicos (Silva, 2010, citado por Ayala, et al., p. 80).

A manera de conclusión las autoras mencionan que las estrategias educativas deben adecuarse a las exigencias y demandas de la sociedad, para esto es indispensable que los profesores, vayan actualizándose y así logren que sus estudiantes aprendan.

Señalan, que un aspecto importante, tratándose de contextos de vulnerabilidad, es contar con elementos de apoyo teórico reflexionados en la práctica que favorezcan la implementación de estrategias acordes a las características de los niños, niñas y jóvenes que viven en contextos o en situación de migración, por lo que darles la oportunidad de cursar una educación favorable tanto en los campos agrícolas, como en sus comunidades de origen, es generar la posibilidad de transformar no sólo las condiciones en las que viven, sino de transformar la práctica y la escuela misma.

Para las autoras, las acciones de formación continua deben ser periódicas, sistemáticas y sostenidas. Esto significa que no basta con un taller al inicio del ciclo escolar, sea éste regular o agrícola. Para favorecer la transformación de la práctica, se requiere que los profesores vivan de manera presencial las estrategias propuestas, que las contrasten con su práctica y con la teoría para que construyan explicaciones de lo que hacen de manera cotidiana y, entonces, estén en posibilidad de plantearse nuevas formas de ser docente, atendiendo a la principal meta de la educación que es conocer, explorar, seleccionar los elementos del contexto y crear estrategias para transformar de manera positiva el entorno (Ayala et al. p. 81).

Raesfeld (2009) en su artículo *Niños indígenas en escuelas multiculturales Pachuca, Hidalgo*, presenta datos sobre la población indígena que reside en la ciudad de Pachuca, Hidalgo; compuesta principalmente de migrantes nahua y

hñahñu, procedentes de las regiones indígenas del mismo estado. Su distribución geográfica dentro de la ciudad muestra claramente un patrón de asentamiento de los grupos y familias indígenas; esto permite identificar colonias y escuelas con un alto grado de población hablante de algunas de sus lenguas. La migración, iniciada generalmente por los hombres en busca de trabajo, incluye, en muchos casos, a familias enteras. Esto trae como consecuencia la inserción de niños en las escuelas de la ciudad para cumplir con la educación básica obligatoria. En estos espacios se confrontan con niños urbanos de distintos contextos culturales y con maestros que no han sido preparados para un trabajo con grupos multilingües e interculturales (Raesfeld, 2009, p. 38).

La migración está estrechamente vinculada al tema de la multiculturalidad, ya que todo su proceso, sea a nivel local, regional, nacional o internacional, implica un contacto de los grupos o personas con un nuevo contexto cultural distinto al propio, propiciando situaciones de comunicación entre personas con distintos códigos y lenguas.

El propósito de la investigación es buscar conocer la situación socioeconómica de las familias indígenas en la ciudad de Pachuca, los problemas de relaciones y convivencia entre los niños indígenas y no indígenas debido a diferencias culturales entre ambos; asimismo, hay un distanciamiento entre alumnos y maestros, pues éstos no han sido preparados para confrontar dichas situaciones.

La autora realiza un estudio comparativo cuantitativo, entre la población indígena en Pachuca Hidalgo de los años noventa ya que, durante esos años, muchos países latinoamericanos reconocieron, en sus respectivas constituciones, la composición multicultural de su población, lo cual dio pauta a cambios en la política educativa.

Los resultados obtenidos por la autora, son que del total de la población hablante de lengua indígena en Pachuca, se registraron 511 niños y jóvenes, entre 5 y 14 años; es decir, 7.13%. Dada su edad, estos niños deben, necesariamente, acudir a algún centro escolar para cumplir con su educación primaria y secundaria. Sin embargo, en las estadísticas escolares, los alumnos indígenas no aparecen contabilizados (Raesfeld, 2009, p. 49).

La autora detectó también un fuerte conflicto entre los mismos alumnos respecto al uso de las lenguas, ya que se encuentran no solamente con niños indígenas de un grupo étnico conviviendo con niños mestizos monolingües en español, sino también con grupos escolares con una mezcla de niños de distintas lenguas indígenas y niños mestizos en un solo salón (Raesfeld, 2009, p. 50).

Esta situación provoca ciertas cuestiones de discriminación que van desde la risa hasta las burlas, que sin duda representa un problema psicológico para ellos, lo cual conlleva una serie de problemas en el aprendizaje.

Como conclusión la autora dice que la migración de la población indígena hacia la capital del estado de Hidalgo ha ido aumentando en las últimas décadas y significa para las familias migrantes una adaptación a nuevas reglas de funcionamiento en una sociedad mestiza, en espacios públicos de escuela y de trabajo. Los migrantes intentan establecer una vinculación entre lo propio y lo ajeno, manteniendo por un lado sus costumbres y, por otro, insertándose en las escuelas y lugares de trabajo hablando español, perdiendo sus lenguas originales.

En las escuelas, a pesar de los programas actuales de educación intercultural y de la legislación reciente, no se logra visualizar a los alumnos indígenas y sus problemas particulares. La educación intercultural debe visualizarse como un proyecto transversal en toda la educación básica, el cual debe proporcionar elementos para que estos niños logren adaptarse a una sociedad predominantemente mestiza, sin perder sus orígenes y su cultura; asimismo, enfocarse a los alumnos y maestros mestizos para que puedan comprender a sus compañeros indígenas con una meta en común: un tratamiento respetuoso y tolerante, un ambiente de armonía y equidad en la escuela (Raesfeld 2009, p. 55).

En *Sociabilidad Restringida en Aulas Multiculturales con Niños Jornaleros Itinerantes*, trabajo realizado por Zambrano y Ávila (2018), cuyo el objetivo fue analizar la sociabilidad de la niñez migrante en espacios escolares de Yurécuaro, Michoacán, México. En su investigación, registraron interacciones e indagaron las relaciones de amistad reportadas por los niños y sus padres. El modelo explicativo que retomaron ha implicado realizar una interpretación de las evidencias

etnográficas considerando las relaciones desiguales de grupos culturales en contacto.

Los autores identificaron indicios de que los migrantes en la escuela enfrentan obstáculos que limitan su potencial, y destacan las relaciones desiguales, que al mismo tiempo son económicas, políticas y simbólicas, las que proporcionan un panorama más amplio de los retos de la educación intercultural.

La metodología es un estudio comparativo entre las relaciones sociales de expulsión y llegada de jornaleros migrantes. Por último, se realizaron entrevistas semiestructuradas abiertas a profesores y padres de familia sobre las relaciones de amistad de sus hijos.

La reconstrucción de las relaciones históricas pertinentes entre grupos diferenciados culturalmente en La Montaña y en Yurécuaro, así como de dos coyunturas en los años setenta y noventa del siglo XX, se realizó a partir de investigaciones etnográficas e historiográficas publicadas sobre ambas regiones (Zambrano y Ávila. 2018 p. 356).

La obtención de evidencias sobre la sociabilidad en el aula inició con la identificación de la procedencia de los estudiantes de tres grupos escolares de dos de los centros educativos del PIEE, Niñez migrante en Yurécuaro. Se realizó observación de diez clases, entre agosto y diciembre de 2015, del grupo de tercero cuarto grados en una escuela, cinco de las cuales fueron videos grabados para analizar las interacciones sociales y la distribución de los alumnos en el aula.

Lo anterior, permitió comprender quiénes son los alumnos inscritos al PIEE Yurécuaro originarios de Guerrero. El acercamiento a la sociabilidad en el aula se complementó con una aproximación a las representaciones sociales de las interacciones que las niñas y los niños consideraran agradables y desagradables, expresadas en sus dibujos, en una serie de cinco talleres en dos escuelas distintas con tres grupos: dos de tercero y cuarto y uno de quinto y sexto grados. Los primeros dos talleres sirvieron sobre todo para familiarizar al alumnado con este tipo de actividad. Se les solicitó dibujar su lugar de origen y su lugar favorito. En los otros tres se les dio la instrucción de dibujar una situación agradable con su maestra o

maestro, y una situación escolar agradable y una desagradable con sus compañeros (Zambrano y Ávila. 2018 p. 357).

A manera de conclusión los autores mencionan que los investigadores de los fenómenos educativos en contextos de marcada injusticia, deben proponer maneras en que la escuela promueva la formación de conciencia ciudadana respecto de cómo las relaciones de poder limitan el entendimiento de las diferencias y de los contactos culturales (Zambrano y Ávila. 2018 p.376).

Schmelkes (2013) en su artículo titulado *Educación para un México intercultural*. Señala la necesidad de una educación intercultural bilingüe de calidad y con pertinencia cultural y lingüística para los pueblos indígenas, en todos los niveles educativos, y la de una educación intercultural para toda la población.

Nos comenta que, en México, se reconocen algunos avances en materia de educación intercultural y se trata de definir lo que se entiende por educación intercultural y sus fundamentos. La autora, realiza su investigación documental, pues congrega Material que reúne los elementos teórico- metodológicos en distintas fuentes (INALI, INEE, INEGI, SEP etc.)

Menciona en su documento que la pluriculturalidad se trata de un concepto descriptivo. Nos dice que en un determinado territorio coexisten grupos con culturas distintas, pero el concepto no atañe a la relación entre las culturas. Así pues, la relación no admite relaciones de explotación, discriminación y racismo. (Schmelkes 2013 p.5)

Schmelkes, destaca que la educación intercultural en este escenario significa trabajar educativamente para lograr tres niveles de desarrollo cognitivo-afectivo mediante dos saltos epistemológicos fundamentales, así, lo primero que debe pretenderse es que los alumnos de los grupos culturales minoritarios conozcan los aportes culturales de los grupos minoritarios, sobre todo de aquellos con quienes comparten territorio. En un segundo nivel, se debe reconocer como valiosos esos aportes culturales y, por lo tanto, respetarlos. El tercer nivel trata de llegar a comprender que en la diversidad estriba su riqueza, la suya como individuo y la de su grupo como cultura. El salto epistemológico entre estos dos niveles estriba en

transitar del respeto a lo diferente a la valoración de sí mismo por la diversidad (Schmelkes 2013 p.9).

Como conclusiones la autora finaliza dibujando dos escenarios: uno en el que se siga relegando a la población indígena como se ha venido haciendo hasta la fecha, y otro en el que se intente construir un país intercultural. Para este último, se esquematizan los retos educativos y se destaca la conveniencia de la activa participación de los pueblos indígenas en el proceso.

En el escenario de avanzar hacia una educación para un país intercultural, tendremos que ir construyendo un nuevo proyecto de país en el que tengan cabida diversas visiones del mundo, de la vida y el futuro; en el que las asimetrías por razones de pertenecer a culturas minoritarias ocasionen indignación y sean sistemáticamente combatidas; en el que el conflicto intercultural se aproveche para enriquecer las soluciones a nuestros problemas comunes, y en el que la diversidad cultural se considere como una de nuestras mayores riquezas (Schmelkes 2013 p.12).

Continuando con el análisis del tema, en el ámbito nacional. El autor Vázquez (2011) en su artículo que lleva por nombre: *problemas de reinserción educativa en niños con experiencia migratoria: Tlaxcala*. El autor determina, que conforme pasa el tiempo, los infantes que llegan a ciertos lugares de los Estado Unidos, terminan por acondicionarse a las costumbres del vecino país, como costumbres, idioma, forma de vida, e incluso en muchas ocasiones llegan hasta la pérdida de identidad. Entre los efectos de la migración, un rubro afectado en las familias que cruzan fronteras hacia Estados Unidos es la educación, sobre todo en el momento en que sus hijos requieren ser educados en el lugar de destino.

En su trabajo, el autor aborda de forma preliminar el gran problema que afrontan, en materia educativa, los sistemas estatales de origen, en relación con niños que han tenido experiencia migratoria en Estados Unidos. Las instituciones educativas estatales que los reciben, en este caso, el sistema de enseñanza del estado de Tlaxcala, deben considerar los diversos conflictos que enfrentan estos niños.

Sin embargo el autor también menciona que después de cierto periodo de tiempo transcurrido en el país destino, muchas familias tienden a volver al país de origen, lo cual también resulta en un problema en cuanto a cuestiones educativas se refiere, pues los escolares tienen que adaptarse nuevamente al sistema educativo y casi volver a empezar, y uno de los problemas que se topan entonces es que algunos directivos en nuestra nación, tienden a no aceptar niños nativos con experiencia en el extranjero debido a la diferencia en el currículo, por otro lado, el solicitar documentos con valides oficial, no cuentan con ellos y es un problema más a la hora de pretender ingresar al sistema. A pesar de ello la constitución mexicana especifica que a nadie se le puede negar una educación gratuita.

El trabajo se organiza en tres secciones: la primera considera algunos enfoques de la inmigración como un proceso de asimilación incompleta; la segunda muestra la metodología empleada para la colecta de información en el estado de Tlaxcala; la tercera aborda los resultados obtenidos con el trabajo de campo.

De un universo de 299 escuelas, divididas en 259 de preescolar y 40 del nivel primaria, se determinó hacer el ejercicio de muestreo solamente a los de nivel preescolar, y censar a los de nivel primaria, resultando del ejercicio de la muestra para preescolar el levantar 132 instrumentos y 40 de nivel primaria como censo; en total con muestra determinada, debían aplicarse 172 instrumentos de encuesta en las escuelas seleccionadas.

El autor da a conocer los resultados con respecto a problemas detectados por las profesoras y profesores de *nivel primaria*. El 30.8% consideran que el principal problema del alumnado que proviene de una escuela extranjera es el idioma, pues en ocasiones combinan palabras en castellano y en inglés, o su pronunciación no es muy clara.

Una tercera parte de estudiantes de este nivel no tiene problema alguno, mientras que casi al 18% le ha costado adaptarse a las condiciones de Tlaxcala.

Un aspecto importante es que el 41.1% de los profesores entrevistados resaltan que los niños requieren de apoyo en lo relativo al afecto y cariño de sus padres o de sus tutores, pues en la mayoría de casos, la familia está incompleta por diversas razones, sea porque el padre, la madre o ambos se quedaron en Estados

Unidos. También consideran algunos maestros que hay niños que requieren de un proceso de adaptación, mientras que una tercera parte considera que no hay problema alguno con ellos en la parte afectiva [...]. La mayoría de los directivos del nivel primaria manifiestan no haber tenido problemas cuando ingresaron los alumnos, pues les solicitaron a los padres de familia o tutores la boleta de ciclos anteriores y de ultimo grado cursado, el acta de nacimiento, la Clave Única de Registro de Población (CURP) y la cartilla de vacunación que expiden las instituciones de salud, siendo la mayoría de los padres de familia quienes han realizado trámites para poder cumplir con todos los requisitos (Vázquez 2011. p 133).

Como conclusión el autor nos menciona que la problemática de los niños y niñas con experiencia migratoria en Estados Unidos y sus efectos en su reinserción educativa en México, y específicamente en el estado de Tlaxcala, tiene su origen en la falta de oportunidades laborales y en la carencia de una reforma migratoria integral signada por ambos países, lo que obliga a los padres de los niños a migrar, arrastrando al resto de la familia a enfrentarse a problemas con el idioma y la discriminación en su primera incursión educativa (Vázquez 2011. p 134).

Por ello el autor propone la creación de programas y convenios que permitan establecer relaciones institucionales entre prescolares, primarias y secundarias, para la atención de trámites de inscripción y reinscripción que agilicen la reinserción del niño al sistema educativo y forzar la atención de los padres de familia en cuestión de trámites burocráticos para reinsertarse junto con sus hijos a un sistema educativo que no está preparado para recibirlos.

Para Martínez y Sánchez (2017) en su trabajo titulado *Niños jornaleros migrantes: vulnerabilidad social, trabajo y educación en la finca las Hormigas*, comenta que como resultado de las políticas de ajuste al campo mexicano durante la década de 1980, los índices del trabajo infantil en México aumentaron en distintas zonas agrícolas del país. Este acontecimiento despertó la atención de distintas organizaciones gubernamentales y de sociedad civil, sin embargo, no se ven soluciones cercanas o reales para resolver el grado de exclusión y marginalidad que

viven los niños jornaleros agrícolas, ya que las políticas públicas del gobierno son ineficaces para resolver sus necesidades. En el ámbito educativo los programas gubernamentales no logran evitar la deserción escolar.

El trabajo se realizó en la finca cafetalera Las Hormigas en la Sierra Norte de Puebla, cuyas vidas están inmersas en un contexto de vulnerabilidad donde las oportunidades y posibilidades de movilidad social son escasas, y la pobreza y la exclusión social se reproducen generacionalmente.

Para dicho trabajo en el primer apartado se abordan las políticas de ajuste al campo mexicano que repercutieron en las sociedades agrarias durante los años ochenta, cuyas dinámicas contribuyeron a la precariedad del campo, al incremento de la migración (interna e internacional), así como a la flexibilización del mercado laboral, lo que provocó una mayor presencia de mujeres, niñas y niños en el agro mexicano (Martínez y Sánchez 2017 p.2).

En otro apartado el autor presenta el caso de las niñas y los niños jornaleros migrantes en la finca Las Hormigas, y da cuenta del contexto en el que están insertos; haciendo hincapié en la relación migración-trabajo infantil y las prácticas educativas en las cuales participan a través del Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE).

Además, muestra algunos aciertos y vicisitudes que este ha tenido. Finalmente, en el último apartado comparte algunas conclusiones sobre la vulnerabilidad y exclusión social que sufre este grupo social.

La metodología fue cualitativa y se priorizaron herramientas como la observación y la observación participante, así como una serie de técnicas de conversación (entrevistas abiertas y semiestructuradas), conducidas con base en un guion.

El autor aplicó más de 28 entrevistas semiestructuradas, en las que incluye a tres promotores del PIEE, tres autoridades de la finca, dos trabajadores del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas, diez niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes y diez jornaleros agrícolas migrantes adultos. Asimismo, se efectuaron veinte entrevistas abiertas a jornaleros agrícolas migrantes, de las

cuales diez fueron aplicadas a niños y niñas y diez entre adultos (Martínez y Sánchez 2017 p.2)

Con el objeto de establecer relaciones de rapport (reseña) con los menores, se incorporaron herramientas como el dibujo, que, por su carácter lúdico, propician su interés durante el proceso de recolección de información (Glockner, 2006, citado por Martínez y Sánchez p.2)

Observado en su totalidad, el autor encontró una serie de desigualdades en cuanto al acceso a la educación de las niñas y los niños jornaleros, en las que cada pequeño representa un caso particular de atención para desarrollar con mayor plenitud las competencias educativas que se requieren. A través del PIEE, se busca cubrir un currículo acorde con el grado escolar de cada niño y niña que se atiende; no obstante, esto se dificulta dadas las condiciones señaladas. En consecuencia, los objetivos del programa se ven reducidos a enseñar o reforzar la lectura y escritura y el pensamiento lógico matemático básico, conocimientos de los que ninguna niña, niño o joven debería prescindir. Por todo lo anterior el autor deduce que los docentes no están suficientemente capacitados para manejar la complejidad del problema que abraza el programa. Que para ello es necesario crear estrategias multigrado e interculturales a fin de desarrollar una serie de habilidades y conocimientos generales, situación nada sencilla de sortear, pues un solo docente debe conducir un sinfín de actividades con varios niños y niñas que hablan distintas lenguas indígenas. Aún más, se podría agregar que la enseñanza dentro del aula móvil se vuelve más compleja para el docente debido a que no existe una homogeneidad entre los menores porque muchos de ellos son estudiantes regulares o irregulares; abandonaron sus estudios; son analfabetas; presentan algún tipo de rezagado educativo; deficiencias en la educación de sus escuelas de origen; las condiciones particulares de vida, entre otros aspectos (Martínez y Sánchez, 2017 p.16)

A manera de conclusión el autor nos menciona que las políticas neoliberales de ajuste estructural que insertaron a México en el mercado internacional (1980) impactaron a la sociedad de múltiples formas. En el caso del campo mexicano, estas impulsaron un proceso de pauperización de la economía y de las formas de vida

“tradicional” de las unidades domésticas campesinas. Lo anterior llevó a esta población a buscar nuevos modos de subsistencia; así como también destaca un incremento de la migración interna e internacional, tanto permanente como temporal, caracterizada por periodos de corta y larga duración, que, debido a la falta de empleo en la ciudad, esta se dirigió al sector industrializado del campo.

Ciertamente, estas políticas llevaron a mujeres y a niñas y niños a formar parte de un mercado laboral precario, flexible e insuficiente, y a la población rural a incorporarse a una dinámica de pluriactividad por las condiciones propias del contexto mexicano. Así pues, las niñas y los niños jornaleros agrícolas migrantes viven en un entorno de vulnerabilidad latente, atravesando por factores como la migración, el trabajo y una deficiente educación, cuya articulación contribuyen a la reproducción de su condición de pobreza, lo que dificulta su movilidad social.

A la postre, advertimos que la educación que reciben los niños y las niñas en la finca Las Hormigas, junto con la situación laboral vigente y los procesos de movilidad territorial, muestran la ineficacia de las políticas públicas del Estado, cuyos programas están lejos de dar solución al complejo problema que yace entre los pequeños jornaleros agrícolas migrantes; antes bien, han conformado una estructura de desaciertos que incluye factores como infraestructuras precarias, material insuficiente, ausencia de promotores educativos capaces de implementar estrategias multigrado e interculturales, instancias gubernamentales que neutralizan el problema del trabajo infantil y currículos educativos casi imposibles de cumplir, entre otros (Martínez y Sánchez 2017 p.18).

1.3 La producción en el ámbito estatal

En el trabajo de Amaro (2016) titulado, *Los factores socioculturales que influyen en la educación de los niños jornaleros migrantes*, el autor presenta una serie de elementos que influyen a una problemática que ha venido sobresaliendo: el fenómeno social de la migración.

La situación de los jornaleros migrantes es complicada, ya que se enfrentan diariamente a condiciones precarias de pobreza, rezago, exclusión social etc.

De esta forma, todo se ve ligado a los fenómenos socioculturales de las familias, puesto que, aunque en ocasiones se faciliten las condiciones para frenar la migración u obtener mejores oportunidades estas se ven rebasadas puesto que ya se toma como una tradición el emigrar temporalmente hacia otros Estados de nuestro país, conduciendo y generando gran cantidad de problemáticas que afectan directamente a los menores de nuestro país (Amaro, 2016 p. 5).

En el documento el autor pretende dar a conocer todos los aspectos que forman parte de la vida de los jornaleros migrantes, desde el aspecto educativo, sociocultural y socioeconómico que impide que la población migrante obtenga un desarrollo integral. La investigación la planea el autor con la finalidad de extraer datos que permitan dar cuenta del proceso educativo que los niños llevan a cabo a lo largo de un año, así como, los factores que intervienen en su desarrollo humano, social y educativo. Todo esto, tomando en cuenta la tradición sociocultural y el contexto donde se desenvuelven. La investigación es llevada a cabo en la comunidad de El Fresno, Saín Alto, Zac.

La metodología que desarrollo el autor, fue un estudio de caso, trabajando con entrevistas y relatos recabados en el lugar de origen, muestra algunos comentarios de personas y niños que emigran, sus experiencias y expectativas, se toma en cuenta el análisis sobre las opiniones de los padres de familia, el punto de vista de maestros y los comentarios de los niños sobre sus experiencias.

Como resultado, Amaro señala que el trabajo recae en los niños y niñas hijos de jornaleros migrantes, pues participan en actividades productivas y domesticas donde prevalecen ciertas formas de enseñanza y de aprendizaje particulares.

Dependiendo de las condiciones de la familia y de las formas de contratación, en el caso del trabajo asalariado, la participación de los niños puede variar desde ser un apoyo en las tareas que realizan los adultos en el campo, hasta su gradual incorporación en actividades centrales del proceso, la cosecha y la selección de productos (Amaro, 2016, p. 120).

CAPÍTULO II

CONCEPTOS LIGADOS A LA DIVERSIDAD CULTURAL, MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN

En este capítulo, se exponen los conceptos que en esta investigación se han utilizado, como son los relacionados a la diversidad cultural, la migración y la educación, desde los planteamientos que hacen diferentes autores.

Es importante presentar estos conceptos dado que permiten comprender la relación que guardan entre sí, y entender el comportamiento de los grupos migrantes, y en particular de los alumnos jornaleros agrícolas migrantes.

2.1 Sobre la diversidad cultural

La diversidad cultural favorece el desarrollo del país, gracias a la amalgama de recursos poblacionales étnicos, tradiciones sociales, flora, fauna, regiones, etc., por esto, las diferencias incorporan un potencial positivo, ya que son el medio por el que se complementan los unos a los otros para crear soluciones que nos permitan convivir en los entornos naturales y sociales.

2.1.1 Cultura

Hablar y definir el concepto de cultura torna ser complejo por ser una concepción muy amplia y abarcativa, donde influye el espacio y la temporalidad, aunque por lo general se reconoce que comprende los conocimientos, ideas, tradiciones y costumbres, folklore, propios de una sociedad, clase social, etc.

Tylor, en 1871 planteó un concepto de cultura asociado a todo aquel conocimiento, tradición, costumbre y hábito inherente a la persona dentro de una sociedad, al ser perteneciente de esta. *La cultura* en su sentido etnográfico, es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad (Taylor 1976 p.19).

Para autores como Eagleton, el concepto de cultura es un conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo en específico, esta ha sido creada por el uso de símbolos y el término es derivado desde la palabra latina *colere* para la labranza y el uso de la tierra, en inglés la palabra *coulter*, designa a la teja del arado, así como el primer significado de la palabra, se refiere al cultivo (Eagleton, 2001, p.11).

La UNESCO (2005) por su parte, define “cultura” como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias, (UNESCO, 2005 p.16).

La convivencia cotidiana de diferentes grupos poblacionales, en las que se comparten tradiciones, usos y costumbres y que además comparten un espacio geográfico, va dando origen a la diversidad cultural.

2.1.2 Diversidad Cultural

El uso del término diversidad cultural, se refiere a la convivencia e interacción que existe entre diferentes culturas dentro de un mismo espacio geográfico, compartido por un grupo de personas o sociedad. Cabe mencionar que la diversidad cultural es la consecuencia de diferentes procesos de tipo histórico, político, social, económico y tecnológico, que han contribuido de una u otra manera al encuentro de diferentes culturas e, incluso, a la desaparición de otras de menor envergadura.

En el documento realizado por la UNESCO (2005), se define a la diversidad cultural como la pluralidad de culturas que coexisten en el mundo; implica, por un lado, la preservación y promoción de las culturas existentes y, por el otro el respeto hacia otras culturas. La diversidad cultural es, entonces, un hecho social, un dato de la realidad frente a la cual caben dos posturas. O la diversidad se convierte en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social; o se constituye en fuente potencial de creatividad y de innovación y, por tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano. (UNESCO, 2005, p. 24).

En otro documento realizado por instituciones nacionales e internacionales, refieren que la diversidad cultural es la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades. La diversidad cultural se manifiesta no sólo en las diversas formas en que se expresa, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales, cualesquiera que sean los medios y tecnologías utilizadas (CIESAS, CONAPRED, CGEIB, CONACULTA, DGEI, INALI, PGJ, CONAPO, UPN, UNESCO, s/f).

Considerando las definiciones anteriores, la diversidad cultural se encuentra íntimamente relacionada con conceptos como, *pluriculturalidad*, *multiculturalidad*, e *interculturalidad*, entre otros.

2.1.3 Pluriculturalidad

El término se refiere a aquello que se caracteriza por albergar o reflejar varias culturas. La pluriculturalidad es común en países con acentuada presencia indígena y con procesos de dominación colonial por parte de una potencia extranjera en el pasado. Esta característica provoca la fusión de ambas culturas en una sola.

Sin embargo en las aportaciones hechas por Bernabé (2012), en su documento titulado: *pluriculturalidad, multiculturalidad, e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente*, plantea que el prefijo *pluri* hace referencia a muchas culturas, a una pluralidad de culturas. Desde el punto de vista sociológico, el término pluriculturalidad designa la presencia de diversas tendencias ideológicas y grupos sociales coordinados en una unidad. Así pues, la pluriculturalidad puede ser entendida como la presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y su posible interrelación (Bernabé, 2012 p.69). La pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y, juntas, hacen una totalidad nacional.

Pluriculturalidad y multiculturalidad no son lo mismo; la pluriculturalidad es la coexistencia de culturas diferentes en un mismo espacio geográfico. Es propia de

países que han pasado procesos históricos de dominación colonial donde la cultura del colonizador cohabita con la del indígena, como ocurre en Bolivia, México o Perú, entre otros.

2.1.4 Multiculturalidad

Es la constatación de que coexisten varias culturas en un mismo espacio geográfico o social pero *no* existe una influencia o intercambio importante entre ellas. Es por ello, que la multiculturalidad puede crear comunidades aisladas como, por ejemplo, los barrios italianos, chinos, palestinos, etc. que existen en algunas grandes ciudades sin o con muy poco contacto con la comunidad local.

En cuanto a la multiculturalidad, según Aguado define la situación de las sociedades, grupos o entidades, en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido (Aguado, 1997, p. 90).

Sin embargo en un estudio realizado por la Gabinet d' Estudis Socials, lo define como la existencia simultánea de personas y grupos de varios orígenes culturales. El término no define, por sí mismo, ningún tipo de convivencia entre ellos. En efecto, pueden convivir de una manera paralela sin mezclarse entre ellos.

Dicha situación, mantenida durante mucho tiempo, significaría o ahondaría en el desconocimiento mutuo y podría llevar, incluso, a enfrentamientos entre una cultura y otra. En este sentido, hay que diferenciar estos conceptos del de la interculturalidad (GES, 2007, p. 34).

Para Bernabé (2012) hablar de *multi*, hace referencia a una cierta cantidad de elementos y debido a esta interpretación se producen confusiones. Sin embargo la multiculturalidad se puede definir como la presencia en un territorio de diferentes culturas que se limitan a coexistir pero no a convivir. En este caso no tiene por qué darse situaciones de intercambio. Es una situación multicultural que supone la existencia de muchas culturas unidas en lo espacial pero no en lo social (Bernabé, 2012 p.70)

La multiculturalidad y la interculturalidad son dos conceptos ligados entre sí; la multiculturalidad predica la diversidad cultural incluyendo la interculturalidad, esta

última, referida específicamente a la interacción e intercambio entre estos diferentes grupos y comunidades.

2.1.5 Interculturalidad

El concepto de la interculturalidad apunta a describir la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico. Esto supone que ninguno de los conjuntos se considera por encima de otro.

Para Bernabé es necesario entender este término que quedaría definido como “*entre culturas*”. Conocer en profundidad este concepto es necesario para garantizar el entendimiento “entre” las diferentes culturas que habitan un mismo territorio. La interculturalidad promueve la comunicación entre diferentes culturas, el encuentro cultural para contrastar y aprender mutuamente, la toma de conciencia de la diferencia para resolver conflictos. Así pues puede considerarse el estado ideal de convivencia en toda sociedad pluricultural. (Bernabé, 2012 p.70)

Cárdenas por su parte, comenta que la interculturalidad, está basada en el reconocimiento de la igualdad de todos los seres humanos, todos tienen la misma dignidad [...], parte del hecho sociológico de la existencia de diferentes grupos culturales, uno mayoritario y otros en minoría, se fundamenta en el derecho de todos los ciudadanos a que sea respetada su cultura e implica el reconocimiento de las culturas presentes en la sociedad, así como, la valoración positiva que supone la relación recíproca en ellas [...], hace referencia a la interrelación entre culturas distintas y a la búsqueda de una convivencia estable entre ellas, basada en el postulado de que la verdadera comunicación intercultural solo es posible sobre las bases de la igualdad (Cárdenas, 2001, p. 123; citado por Salas y Salas, 2017).

Para que se registre la interculturalidad en los espacios geográficos, debe de existir a su vez la voluntad de integrar e incluir a los individuos en la sociedad donde interactúan.

2.1.6 Integración

La integración en el caso de la ciencias sociales, es un proceso dinámico y multifactorial que supone que gente que se encuentra en diferentes grupos sociales

ya sea por cuestiones económicas, culturales, religiosas o nacionales se reúna bajo un mismo objetivo o precepto.

Para Herrera el concepto de integración tiene una gran variabilidad semántica, con diversas acepciones, llevando a una cierta ambigüedad; tiene dos grandes connotaciones: por un lado es un término que ha entrado en la lengua común, “integrado” designa un conjunto de grupos de origen extranjero que no plantean problemas a la población autóctona, siendo un vocablo muy connotado por la noción de invisibilidad; y, por otro lado, es utilizado también en el sentido de igualdad formal, de los inmigrantes y sus descendientes en comparación con la población autóctona. (Herrera, 1994. p. 74).

La integración es un fenómeno que sucede cuando un grupo de personas unen al mismo a alguien que está por fuera de dicho grupo, esto sucede sin importar las características y sin fijarse en las diferencias. El acto de la integración es muy importante para todas las sociedades porque acerca a sus integrantes a la convivencia, a la paz y a la vida en armonía.

Es por esto, que la integración es una parte esencial de una vida en armonía, ya que no se ve invadido por esos miedos o inquietudes si no que se libera de ellos y se abre a conocer a aquellas personas o realidades que puedan ser distintas a la propia.

Para poder entender las diferencias entre integración e inclusión, es necesario definir las a ambas, ya que son utilizados por términos sinónimos, aunque se utilizan como conceptos iguales que comparten un mismo significado, sobretodo en el ámbito educativo.

2.1.7 Inclusión

La inclusión en su definición, son las actitudes, tendencias o políticas que pretenden integrar a todas las personas en una sociedad, los objetivos de esta integración es de que estas puedan participar y contribuir en ella y así beneficiarse en este proceso.

La inclusión busca lograr que todos los individuos o grupos sociales, (sobre todo aquellos que se encuentran en condiciones de segregación o marginación),

puedan tener las mismas posibilidades y oportunidades para realizarse como individuos. Para Garciano, es la relación de vínculos y lazos de diversa índole (económico-social-político) que sirve para la unión entre pueblos y naciones. La realidad más evidente, sin embargo, reduce para Latinoamérica este concepto a los intentos más o menos estables y productivos de vinculaciones y contratos concernientes a las esferas poderosas del capital y del comercio. (Garciano, 2000, p. 286).

2.2 De los conceptos ligados a la migración

Para entender la relación que existe entre integración, inclusión y migración, es necesario establecer los conceptos ligados entre sí. En el caso de la migración, se desprende una abundante conceptualización y tipologías de acuerdo al contexto que se aborda, en este caso se recurre aquellos que se vinculan de manera más directa con las migración de jornaleros agrícolas.

2.2.1 Migración

La migración es el desplazamiento de una población de un lugar a otro, este movimiento conlleva un cambio en la residencia habitual. En un estudio realizado por la GES, la migración se define como: Movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos. (GES, 2007, p.31).

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) define la migración como todo movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos. (OIM, 2006. p. 38)

Para Puyol (1990), una migración es un conjunto de movimientos que tiene por objetivo trasladar la residencia de las personas interesadas de un lugar de origen a otro de destino. Una migración supone siempre el desplazamiento de un grupo importante de personas y no tiene por qué ser definitiva (Puyol, 1990; citado por López, 2007, p.4).

La migración incluye la *emigración* y la *inmigración*; la primera hace referencia al acto de salir de un Estado con el propósito de asentarse en otro. Las normas internacionales de derechos humanos establecen el derecho de toda persona de salir de cualquier país, incluido el suyo. Sólo en determinadas circunstancias, el Estado puede imponer restricciones a este derecho. Las prohibiciones de salida del país reposan, por lo general, en mandatos judiciales. (OIM, 2006. p. 23)

De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (CONAPO) el término de emigración está ligado a la inmigración, y su interpretación es la acción mediante la cual una persona deja de residir en una unidad geográfica determinada, ya sea municipio, delegación, entidad federativa o país; para establecer su residencia habitual en otra.(CONAPO, s/f, p.1)

El término de inmigración por su parte, hace referencia a la persona que llega a otro país para residir en él, generalmente por motivos económicos, políticos o académicos, así, cuando un sujeto es inmigrante, necesariamente ha debido ser emigrante en primer lugar.

2.2.2 Tipología de la migración

Existen diversas tipologías sobre migración, mismas que permiten realizar su caracterización, entre ellas, se puede hacer mención a:

2.2.2.1 Migración externa. Este término, se le designa cuando las personas emigran de un país a otro. También, puede definirse como el movimiento de personas que dejan su país de origen o en el que tienen residencia habitual, para establecerse temporal o permanentemente en otro país distinto al suyo. Estas

personas para ello han debido atravesar una frontera. Si no es el caso, serían migrantes internos. (OIM, 2006. p. 40). Los migrantes internacionales son personas que se trasladan de un país a otro con la intención o posibilidad de quedarse durante un tiempo a menudo un año o más. Desde la perspectiva de un país, los migrantes pueden entrar o salir. Aunque por migrante suele entenderse extranjero, la migración afecta tanto a extranjeros como a ciudadanos. Los ciudadanos pueden abandonar su país como emigrantes y regresar como retornados. Los extranjeros pueden entrar como migrantes de diferentes categorías y salir por periodos breves o largos, por lo general convirtiéndose en emigrantes retornados en sus propios países. (GES, 2007, p.33).

2.2.2.2 Migración interna. Es el movimiento de personas de una región a otra en un mismo país con el propósito de establecer una nueva residencia. Esta migración puede ser temporal o permanente. Los migrantes internos se desplazan en el país pero permanecen en él. (Por ejemplo, movimientos rurales hacia zonas urbanas). (OIM, 2006, p. 40). Para López, la migración interna se refiere al cambio de lugar de residencia habitual de las personas en el que el lugar (área geográfica) de origen y el de destino se encuentran dentro del país. (López, 2007, p. 6).

2.2.2.3 Migración definitiva. Se refiere al emigrante se va de su lugar de origen a otro, en forma definitiva y permanente. Se refiere al tipo de migración que se da cuando los emigrantes se establecen en el país o lugar de llegada por tiempo indefinido. Para este tipo de migración el Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA) lo define como la situación en la que los migrantes se asientan en el lugar de destino de manera permanente. No se prevé un traslado. (CNBA, 2017, p.21).

2.2.2.4 Migración Circular. Se trata de personas que cruzan la frontera, sin que estos movimientos supongan establecerse en el lugar de destino ni abandonar el lugar de origen. La noción de “circulante” es acuñada para referirse a personas que se desplazan o “circulan” entre dos o más países. (Tapia, & González, 2014 citado por Leyva y Ross, 2016 p.57).

2.2.2.5 Migración pendular. Este tipo de migración se caracteriza por el desplazamiento desde el lugar de residencia al lugar de trabajo, estudio o abastecimiento por periodos diarios, ida y vuelta, favorecidas por el transporte público. En la actualidad, las migraciones de este tipo son más características en una misma ciudad, reduciéndose a movimientos intraurbanos. Las migraciones pendulares no provocan cambio de residencia de forma permanente, ya que la principal característica del movimiento pendular es que la persona vuelve a su residencia original durante el día, aunque en caso de que se extendiera el tiempo podría provocar una migración temporal. Este concepto también es conocido con el termino Commuters (viajeros), ya que son personas que trabajan en un lugar diferente a donde residen, que laboran en otro municipio o delegación distinta de donde viven. (CONAPO, s/f, p. 3).

2.2.2.6 Migración Golondrina. Es la emigración temporal y repetitiva de carácter anual sin establecer arraigo ni integración en la nueva comunidad, generalmente por motivos laborales no tradicionales y por tanto, diferente a la vida nómada. En el Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA). Definen la migración Golondrina como la que realiza el migrante que se asentará en el lugar de destino por un lapso de tiempo predeterminado. Pueden ser traslados que se registran en determinada épocas del año y que están relacionadas con la demanda estacional de fuerza de trabajo (ejemplo levantar la cosecha de algún producto). En este caso los migrantes sólo permanecen unos meses en su lugar de trabajo para luego regresar a su lugar de residencia habitual. Estas migraciones son también conocidas como migraciones golondrinas o estacionales (relacionadas con la cosecha). También lo son el traslado por vacaciones, por estudio o por competencias. (CNBA, 2017, p. 21).

2.2.3 Migrante

Un migrante es aquella persona que decide salir de su lugar de origen para trasladarse a otro, ya sea de una comunidad, estado, o país por un intervalo de tiempo considerado. Es decir, el migrante es al mismo tiempo inmigrante y emigrante.

Según el GES, la persona que se desplaza de un territorio a otro. Es emigrante en el territorio del que sale e inmigrante en el territorio al que llega. (GES. 2007, p.32).

La OIM menciona que a nivel internacional no hay una definición universalmente aceptada del término *migrante*. Este término abarca usualmente todos los casos en los que la decisión de migrar es tomada libremente por la persona concernida por “razones de conveniencia personal” y sin intervención de factores externos que le obliguen a ello. Así, este término se aplica a las personas y a sus familiares que van a otro país o región con miras a mejorar sus condiciones sociales y materiales y sus perspectivas y las de sus familias. (OIM, 2006. p. 41).

2.2.4 Jornaleros agrícolas migrantes

Los jornaleros agrícolas, son reconocidos como aquellos trabajadores temporales del campo que se encargan de la siembra, la cosecha, la recolección y la preparación de productos del campo. Debido al desigual desarrollo del país, muchos trabajadores de las zonas rurales emigran a los lugares donde hay trabajo y, en muchos casos, lo hacen acompañados de sus familias. Los flujos migratorios por el trabajo agrícola son variables y afectan a todo el país. (UNICEF s/f).

Autores como Valdivia y Sánchez, definen al jornalero como el trabajador agrícola de apoyo, hombres y mujeres mayores de 15 años que siembran y cultivan el campo y cosechan sus productos. (Valdivia y Sánchez 2017, p.2)

2.3 Conceptualización en torno a la migración y la educación

La incorporación de los niños jornaleros migrantes al sistema educativo ha experimentado en los últimos años un incremento considerable haciendo posible brindar el servicio educativo a grupos poblacionales que por sus características se ubican en situación de vulnerabilidad.

2.3.1 Alumno migrante

Los menores que viajan con sus familias para trabajar como jornaleros agrícolas o para acompañar a sus padres y hermanos, se trasladan de un estado a otro e

interrumpen la asistencia a la escuela (incluso en ocasiones no acceden a la educación básica), por lo que surge un nuevo tipo de estudiante, que por lo general no se contempla en los esquemas educativos tradicionales y no puede ser atendido por los programas regulares: *el estudiante migratorio* (Lunon, 1988, citado por Salas, 2012, p. 45).

2.3.2. Integración educativa

La *integración educativa* en el aula regular está muy ligada al concepto general de normalización, es decir, la inclusión en la sociedad y en el día a día de todas las personas, sin hacer distinciones o segregaciones de ningún tipo por su procedencia, cultura, discapacidad física o intelectual o cualquier otra circunstancia.

El objetivo de integrar en las escuela y aulas regulares a alumnos de todo tipo es complejo, debiéndose conjugar una serie de condiciones heterogéneas que conciernen tanto a profesionales de la docencia, como a instituciones políticas e educativas y también, por supuesto, al conjunto de los alumnos y sus familias. (UIV, 2018).

La integración educativa es un proceso que une la educación ordinaria con la educación especial (necesidades educativas especiales) con el objetivo de una integración instructiva, temporal y social que ayudará a una inclusión mayor como adulto en la sociedad.

2.3.3 Inclusión escolar

La inclusión educativa es un concepto propio de la pedagogía, plantea que la escuela debe ser capaz incluir a todos los individuos en el proceso educativo, sin importar su condición, origen, raza, religión o género, etc.

La inclusión educativa, no está dirigida únicamente a la educación especial, sino a la educación en general. Así mismo la inclusión educativa se centra en el aula, no en el alumno. Pero sobre todo, la inclusión no es dar a todas las personas lo mismo, sino dar a cada una lo que necesita para disfrutar los mismos derechos.

Para la inclusión escolar, la diversidad es un valor positivo dentro de la escuela. Entiende que todos somos diferentes y que, independientemente de

nuestras características (físicas, psicológicas, sociales, culturales), tenemos el mismo derecho a recibir una educación de calidad.

Para Padrós significa que todos los alumnos, incluso aquellos que tienen discapacidades o alguna otra necesidad especial, son escolarizados en aulas ordinarias, con sus compañeros de la misma edad y en escuelas de su comunidad. (Padrós, 2009 p. 171)

CAPÍTULO III

DISPOSICIONES Y MARCO LEGAL SOBRE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES

INTRODUCCIÓN

Toda investigación requiere de referentes que proporcionen las bases sobre las cuales las instituciones emiten las políticas y estrategias aplicadas en la sociedad. En el marco legal regularmente se encuentran en un buen número de provisiones regulatorias y leyes interrelacionadas entre sí, como resultado de la selección de aquellos aspectos jurídicos relacionados al tema específico elegido para el estudio.

En este capítulo, se plantean las disposiciones que en materia educativa se ha emitido para la atención de los menores, puntualizando el marco regulatorio internacional, nacional y estatal para la atención de los niños jornaleros agrícolas migrantes.

3.1 Marco internacional

Desde el ámbito internacional existen documentos que orientan el desarrollo de la política educativa aplicada en los diferentes países, constituyen herramientas que generan los cambios y las mejoras en los sistemas educativos además de reconocer el Derecho a la Educación, sobre todo en los menores (niños y adolescentes). La mayoría de estos documentos mencionan sobre la importancia de la equidad, integración e inclusión de grupos minoritarios para que puedan acceder a los servicios de educación con calidad; así, en el ámbito internacional, se cuenta con documentos como:

3.1.1 Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948)

Adoptada y proclamada por la Asamblea General de la ONU en 1948, donde se puntualiza que “Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana [...]. Toda persona tiene

todos los derechos y libertades enunciados en ella, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, opinión política o de cualquiera otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. El documento consta de 30 artículos, donde destacan los siguientes, que abordan el tema en cuestión:

Art. 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Art. 2. Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Art. 13.

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.

Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso el propio, y a regresar a su país.

Art. 26.

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el

desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (ONU, 1948).

3.1.2 Declaración de los derechos de los Niños (1959)

Se reconoce al niño y la niña como un ser humano capaz de desarrollarse física, mental, social, moral y espiritualmente con libertad y dignidad. Señala que toda persona tiene todos los derechos y libertades sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, nacimiento o cualquier otra condición (ONU, 1959)⁶.

En ésta, destacan los siguientes principios relacionados con el tema de investigación:

1. El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración.
2. El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad.
3. El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.
4. El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud.
5. El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.
6. El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión.

⁶ Así pues el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento, así pues, la necesidad de esa protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra (1924) sobre los Derechos del Niño y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los convenios constitutivos de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño.

7. El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales.
9. El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata.
10. El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole.

3.1.3 Convención sobre los Derechos del Niño (1959)

Después de realizarse la *Declaración de los derechos de los niños de 1959*, y teniendo en cuenta que el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento; se realiza el documento de la *Convención de los derechos del niño*, donde se reconoce que en todos los países del mundo hay niños que viven en condiciones excepcionalmente difíciles y que esos niños necesitan especial consideración (UNICEF, 1959, p.9).

En este apartado se destaca, se hace mención de los artículos con mayor relevancia para el desarrollo del tema.

Artículo 1.

Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.

Artículo 20.

1. Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado.

2. Se garantizará, de conformidad con sus leyes nacionales, otros tipos de cuidado para esos niños.

3. Entre esos cuidados figurarán, entre otras cosas, la colocación en hogares de guarda, la kafala del derecho islámico, la adopción o de ser necesario, la colocación en instituciones adecuadas de protección de menores. Al considerar las soluciones, se prestará particular atención a la conveniencia de que haya continuidad en la educación del niño y a su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico (UNICEF, 1959).

Artículo 28

1. Se reconoce el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Implementar medidas adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos

modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 29

1. La educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural. (UNICEF, 1959).

Artículo 30

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

Artículo 32

1. Se reconoce el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.

2. Se adoptarán medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas para garantizar la aplicación del presente artículo. Con ese propósito y teniendo en cuenta las disposiciones pertinentes de otros instrumentos internacionales, en particular:

- 1) Fijarán una edad o edades mínimas para trabajar;
- 2) Dispondrán la reglamentación apropiada de los horarios y condiciones de trabajo;
- 3) Estipularán las penalidades u otras sanciones apropiadas para asegurar la aplicación efectiva del presente artículo.

3.1.4 Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Tailandia 1990)

En la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT)*, se establece que la educación es un derecho fundamental y básico en todos los seres humanos, principalmente de los niños en edad escolar y de todo el mundo, ya que, la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social.

Se trata de un consenso mundial sobre una visión ampliada de la educación básica y constituyen un compromiso renovado para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta, se satisfacen realmente en todos los países (UNESCO, 1990, pp. 6-7).

Proclama diversos artículos, aunque para el desarrollo de este trabajo, solo se hará mención de los más relevantes para el mismo:

Art.1 Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

1. Cada persona, niño, joven o adulto, deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas por satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.
4. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación.

Art. 3 Universalizar el Acceso a la Educación y fomentar la equidad

La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos.

Art. 5 Ampliar los medios y el alcance de la educación básica

La diversidad, la complejidad y el carácter cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos exigen ampliar y redefinir constantemente el alcance de la educación básica de modo que en ella se incluyan los siguientes elementos:

- El aprendizaje comienza con el nacimiento.
- El principal sistema para impartir la educación básica fuera de la familia es la escuela primaria.
- Todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicación y acción social pueden emplearse para contribuir a transmitir conocimientos esenciales e informar y educar a los individuos acerca de las cuestiones sociales.

Art. 6 Mejorar las condiciones de aprendizaje

El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella.

Art. 7 Fortalecer la concentración de acciones

Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos. (UNESCO, 1990, p. 88).

3.1.5 Foro Mundial sobre la educación (Dakar, 2000)

Constituye el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, señalando que la educación es un derecho fundamental consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. En el foro de Dakar, se presentan los avances alcanzados de la Declaración de Jomtien (1990), que

permiten a los gobiernos determinar el avance de los objetivos de la Educación para Todos (EPT).

Parte 1. Avances realizados desde Jomtien

Se trata de una evaluación exhaustiva de la educación básica, donde se examina la situación actual para promover el objetivo de la educación para todos (EPT), y generar programas, actividades y servicios encaminados a promover la educación básica.

Las principales conclusiones de la Evaluación de la Educación para Todos en el Año 2000, se sintetizaron en *Education for All: Global Synthesis*. Donde se enumeran los progresos realizados durante el último decenio hacia los diversos objetivos de EPT, siendo estos:

- *Más niños escolarizados.* Un importante objetivo formulado en Jomtien fue el acceso universal a una educación básica completa. El número de niños matriculados en la escuela aumentó de unos 599 millones estimados en 1990 a 681 millones en 1998.
- *Expansión de la educación de la primera infancia.* Crear conciencia mundial de la importancia de la educación y protección durante los primeros años y fomentar la creación de programas que impulsaran dicho desarrollo y aprendizaje. La comprensión de la importancia de la primera infancia se ha afianzado en las prioridades mundiales, y la idea de que la educación comienza en el momento del nacimiento se ha arraigado en numerosas sociedades. Como consecuencia, el número de niños que reciben una educación preescolar aumentó en 5 por ciento durante el pasado decenio. Pese a estos avances generales, empero, la disponibilidad de programas destinados a la primera infancia es desigual, variando de ser casi universal en algunos países y regiones a prácticamente inexistente en otros.
- *Menos niños fuera de la escuela.* El número de niños no matriculados en la escuela disminuyó de unos 127 millones estimados en 1990 a 113 millones en 1998.

- *Un creciente número de adultos alfabetizados.* El número de adultos alfabetizados aumentó considerablemente durante el último decenio, de unos 2.700 millones estimados en 1990 a 3.300 millones en 1998. La tasa mundial global de alfabetización de adultos es ahora de 85 por ciento para los hombres y 74 por ciento para las mujeres. Pese a estos avances el analfabetismo de adultos sigue siendo un problema importante. Se estima que 880 millones de adultos no saben leer o escribir, y en los países menos adelantados una persona de cada dos corresponde a esta categoría. Las dos terceras partes de los adultos analfabetos son mujeres -exactamente la misma proporción que hace diez años.
- *Reducción de las disparidades.* Algunos países han logrado reducir disparidades en la distribución de las oportunidades educativas entre hombres y mujeres, a los discapacitados, las minorías étnicas, los medios urbanos y las zonas rurales y a los niños que trabajan. No obstante, las tendencias positivas en la enseñanza primaria ocultan la diferencia de acceso tanto entre numerosos países como dentro de ellos, y las disparidades en la calidad de la educación pueden persistir aun cuando los índices de acceso sean elevados. Las personas residentes en comunidades pobres, rurales y remotas, o pertenecientes a minorías étnicas y poblaciones indígenas, han registrado pocos avances o ninguno durante el último decenio.
- *Otros signos positivos.* Numerosos países han adoptado nuevas políticas, marcos de acción y leyes cuya finalidad es uno o varios de los objetivos de la EPT y los han respaldado con un aumento de los recursos financieros y de otra índole. Es mayor que en 1990 la participación de organizaciones no gubernamentales, grupos comunitarios y padres en la formulación de decisiones en cuanto a las políticas escolares y al funcionamiento de los servicios de cuidado y educación de los niños, y ha mejorado considerablemente la capacidad de numerosos países de utilizar evaluaciones nacionales y de otros tipos para proporcionar información a los

responsables de la elaboración de políticas educativas. (UNESCO 2000, pp. 10-14).

Parte 2. Mejorar la calidad y la equidad de la educación para todos.

En la *Declaración* de Jomtien el logro de la educación para todos comprendía el doble objetivo de *alcanzar el acceso universal y la equidad* haciendo hincapié en altos niveles de calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Se discute en torno a la aparición de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), en particular el Internet, considerando que la tecnología puede contribuir en el acceso y la equidad educativa. (UNESCO 2000, pp. 16-21). Además de lo anterior, también se discutieron los siguientes puntos: a) la tecnología al servicio de la educación básica: ¿un lujo o una necesidad?, b) superar los obstáculos para la educación de las niñas, c) atender necesidades educativas especiales y variadas: convertir en realidad la educación integradora, d) ampliar el acceso a los programas de desarrollo de la primera infancia, e) dar a la educación primaria un carácter universal y gratuito, f) elaborar el contenido de la educación básica para responder a las necesidades y los valores de la sociedad, g) ayudar a los docentes a ayudar a los educandos, y h) evaluar los logros del aprendizaje.

Parte 3. Utilizar eficazmente los recursos educativos.

El logro de un mejor acceso a la educación básica y de una mayor calidad de la enseñanza y el aprendizaje requiere recursos financieros, humanos y de otra índole. Los gobiernos son los principales responsables de organizar y financiar la educación básica. (UNESCO 2000, pp. 22-26).

Parte 4. Cooperación con la sociedad civil para alcanzar los objetivos sociales por medio de la educación.

Las escuelas también pueden tener importantes repercusiones en las sociedades a las que sirven.

La extrema pobreza y la exclusión constituyen importantes obstáculos a la educación, y la ausencia de educación genera a su vez una mayor marginación de

las personas y los grupos más pobres. Para hacer llegar la educación básica a esos grupos de población es importante encontrar el modo de quebrar este círculo vicioso mediante actividades específicas, apropiadas e innovadoras. En Jomtien se aprobó una visión ampliada de la educación básica que abarca las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. Al tiempo que subrayaron la necesidad de aumentar la capacidad de las escuelas secundarias, Se observó que era menester ampliar las oportunidades de la educación secundaria en todos los países, incluidos los del mundo desarrollado. (UNESCO 2000, pp. 24-35)

Parte 6. Después de Dakar.

En este apartado, se plantean seis compromisos sobre la educación, entre ellos, sobresalen los siguientes:

- 1) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos,
- 2) velar que todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen,
- 3) Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;
- 4) suprimir las disparidades entre los géneros en educación básica y lograr la igualdad entre los géneros en relación con la educación, garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento (UNESCO, 2000 pp. 36-39).

3.1.6 Objetivos de Desarrollo del Milenio (2015)

Los Objetivos del Desarrollo Milenio (ODM), constituyen un plan de acción por parte de los países miembros, a fin de combatir los problemas más apremiantes en el mundo. Los objetivos son los siguientes: 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre, 2. Lograr la enseñanza primaria universal, 3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer, 4. Reducir la mortalidad infantil, 5. Mejorar

la salud materna, 6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades, 7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente, 8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

Con relación al ODM2, se incluyeron las acciones y metas siguientes:

ODM2: Lograr la enseñanza primaria universal

Meta 2A: Asegurar que en 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.

Los logros alcanzados en el ODM2, son:

- *Desde el año 2000, en todo el mundo se ha alcanzado un enorme progreso en la matriculación de niños en la escuela primaria.* Sin embargo, en algunos países en desarrollo, muchos niños en edad de recibir educación primaria no asisten a la escuela, y muchos niños que comienzan la escuela primaria no la completan. Después de 2007, el progreso se estancó. La tasa de matriculación no ha aumentado de manera significativa y las proyecciones basadas en la extrapolación de tendencias entre 2007 y 2012 indican que casi uno de cada diez niños en edad de recibir educación primaria continúa sin asistir a la escuela en 2015.
- *El número de niños que no asiste a la escuela se ha reducido en casi la mitad desde el año 2000,* aunque el ritmo de mejora ha sido insuficiente para alcanzar la matriculación primaria universal para el año 2015.
- *Aún existen amplias disparidades en la matriculación en la escuela primaria, y los niños más pobres y con mayores desventajas son los que llevan la carga más pesada.* La riqueza del hogar continúa siendo un determinante importante en la probabilidad de que un niño asista a la escuela. Los niños de los hogares más pobres tienen cuatro veces más probabilidades de no asistir a la escuela en comparación con los niños de los hogares más ricos. Sin embargo, algunos países han logrado un progreso significativo en la matriculación de los niños más marginados.
- Más niños están completando la escuela primaria en los países de menores ingresos. Son igualmente preocupantes las amplias disparidades entre los

niños de hogares pobres y ricos que completan la educación primaria, los adolescentes de los hogares más pobres tenían cinco veces más probabilidades de no completar la escuela primaria que los niños de hogares más ricos.

- *La brecha entre los géneros en la alfabetización de los jóvenes ha caído desde 1990 y un mayor porcentaje de jóvenes sabe leer y escribir.* El progreso global en la alfabetización de jóvenes y adultos ha sido lento pero constante, y la brecha entre mujeres y hombres se ha reducido. Esta mejora se debió en gran medida al aumento de la asistencia a la escuela primaria y secundaria de las generaciones más jóvenes.
- *La tarea incompleta en educación debe ocupar un puesto prioritario en la agenda para el desarrollo después de 2015.* Con base a las lecciones aprendidas de los ODM, las intervenciones tendrán que adaptarse a las necesidades de grupos específicos de niños, y en particular de niñas, de niños que pertenecen a minorías y de comunidades nómadas, de niños que participan en el trabajo infantil y de aquellos que viven con discapacidades, en situaciones de conflicto o en zonas urbanas marginales. También será esencial invertir en la calidad de la educación y asegurar una fuente sostenible de financiamiento (ONU, 2015).

3.1.7 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental, incluye 17 Objetivos y 169 metas. Este documento pone la igualdad y dignidad de las personas en el centro y llama a cambiar nuestro estilo de desarrollo, respetando el medio ambiente. Es un compromiso universal adquirido tanto por países desarrollados como en desarrollo, en el marco de una alianza mundial reforzada. (ONU-CEPAL, 2016, p.8).

Los objetivos comprenden los siguientes: 1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo, 2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible, 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades,

4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, 5. Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas, 6. Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todo, 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos, 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos, 9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación, 10. Reducir la desigualdad en y entre los países, 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles, 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles, 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos, 14. Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible, 15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar los bosques de forma sostenible, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y poner freno a la pérdida de la diversidad biológica, 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles y 17. Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible. (ONU-CEPAL 2016, pp.9-43).

En el ODS4, se plantea sobre la educación de calidad, que constituye la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible, fijando una serie de metas a desarrollarse a más tardar en el 2030, siendo estas:

Metas del objetivo 4

4.1 Asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizajes pertinentes y efectivos.

4.2 Asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria

4.5 Eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad

4.6 Asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.

4.7 Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

4.b Aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados,

4.c Aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.(ONU-CEPAL 2016, pp. 15-16).

3.2 Marco legal en el contexto nacional

En el caso de México los derechos educativos de la población, se rigen por documentos como:

3.2.1 Constitución Política de los Estados Unidos mexicanos

La que en sus Artículos 1°, 2° y 3° establece que:

Art. 1°. “En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece” (CPEUM, 2018, pp.1-2).

Art. 2°. La Nación Mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico.

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de:

II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. (CPEUM, 2018, pp.2-4).

Art. 3°. “toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias” (CPEUM, 2018, p. 5).

Señala, que el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

En este Artículo, se puntualiza que:

- I. Garantizada por el Artículo 24, la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;
- II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

En los incisos del mismo Art., se señala:

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos, y

d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos;

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos (incluyendo la educación inicial y a la educación superior) necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura; la ley establecerá las reglas para la organización y funcionamiento del Instituto, el cual regirá sus actividades con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión. (CPEUM 2018, pp. 5-7).

3.2.2 Ley General de Educación.

En esta Ley se establece la obligatoriedad del estado, de prestar servicios educativos a toda la población en edad de cursar la educación básica. Costa de 85 artículos, de los cuales se desprenden los siguientes, como los más relevantes a esta investigación.

Artículo 2o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables (LGE 2018, p.1)

Artículo 3o.- El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior. Estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley (LGE 2018, p.2)

Artículo 4o.- Todos los habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria.

Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior. (LGE 2018, p.2)

Artículo 6o.- La educación que el Estado imparta será gratuita. (LGE 2018, p.2)

Artículo 7o.- La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.

VI Bis.- Fomentar la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión como condiciones para el enriquecimiento social y cultural;

Las instituciones del sistema educativo nacional impartirán educación de manera que permita al educando su plena inclusión y participación en la sociedad y, en su oportunidad, el desarrollo de una actividad productiva y que permita, asimismo, al trabajador estudiar (LGE 2018, pp.2-4)

Artículo 32.- Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos.

Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales, en términos de lo dispuesto en los artículos 7o. y 8o. de esta Ley. (LGE 2018, p.17)

3.2.3 Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018

En el Plan Nacional de Desarrollo se identifican los obstáculos, se establecen prioridades, define políticas y reformas transformadoras. Además, establece los lineamientos para hacer, una nación tranquila en la que se respeten cabalmente los derechos humanos.

El Plan delinea las acciones a emprender para revertir la pobreza, lograr una sociedad con igualdad de género y sin exclusiones, donde se vele por el bienestar de las personas con discapacidad, los indígenas, los niños y los adultos mayores.(Plan Nacional de Desarrollo, 2018 p.9).

La Educación de Calidad es otro tema que se incluye en el Plan, además de promover la ciencia, la tecnología y la innovación. El documento, consta de cinco metas con sus respectivas estrategias: 1. México en Paz, 2. México Incluyente, 3. México con educación de calidad, 4. México próspero, 5. México con responsabilidad Global.

Para el desarrollo de esta investigación, solamente se desarrollaran las metas 2 y 3, ya que son las relacionadas al tema que se está tratando.

2. México incluyente. En el documento se asegura que el Estado enfocará su acción en garantizar el ejercicio de los derechos sociales y en “cerrar las brechas de desigualdad social”. El objetivo es que el país se integre por una sociedad con equidad, cohesión social e igualdad sustantiva. Esto implica hacer efectivo el ejercicio de los derechos sociales de todos los mexicanos, a través del acceso a los servicios básicos, agua potable, drenaje, saneamiento, electricidad, seguridad social, educación, alimentación y vivienda digna, como base de un capital humano que les permita desarrollarse plenamente como individuos. (PND, 2013, Pp. 45-55)
3. México con Educación de Calidad. En esta meta se propone implementar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos los mexicanos. En el documento se afirma además que se buscará fortalecer la articulación entre niveles educativos y vincularlos con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, para generar un capital humano de calidad. (PND, 2013-2018, pp. 59-63)

Estrategias:

- Modernizar la infraestructura y el equipamiento de los centros educativos.

- Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida.
- Promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje
- Disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo y aumentar las tasas de transición entre un nivel y otro.
- Disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo y aumentar las tasas de transición entre un nivel y otro.
- Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población.
- Ampliar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad.
- Crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles. (Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018, Pp. 123-129)

3.2.4 Programa Sectorial de Educación (2013-2018)

En el Programa Sectorial de Educación (PSE), se señala que se debe trabajar haciendo hincapié en la educación, ya que esta es de suma importancia para el desarrollo político, social, económico, y cultural de México. La educación de calidad debe ser un verdadero instrumento que ayude a superar las graves desigualdades que padecen millones de mexicanos y favorezca un panorama de oportunidades al alcance de todos.

La educación de calidad, además de ser una necesidad imperiosa, es una demanda social inaplazable. Son múltiples los factores que intervienen para hacerla posible; se trata de un proceso que exige la conjugación de los esfuerzos de maestros, alumnos, padres de familia, autoridades y la sociedad.

La educación también exige de la convivencia armónica en las comunidades, del acceso a bienes culturales, y de los servicios que favorezcan una población saludable y bien alimentada. (PSE, 2013-2018, Pp.7-9)

En el documento se reconoce que en la actualidad, hay todavía planteles que carecen de la infraestructura, el mobiliario, el equipo, y los materiales educativos necesarios, así como de la asistencia técnica debida para alcanzar en los estudiantes logros de aprendizajes significativos y duraderos, y, en los profesores un desarrollo profesional centrado en la escuela⁷.

El PSE está separado por secciones, y en relación a la educación básica, el documento menciona que México se está acercando a la cobertura universal de la educación básica prevista en el Artículo 3º constitucional, y que hoy comprende el Preescolar, la Primaria y la Secundaria. (PSE, 2013-2018, p. 24).

El PSE, comprende 6 grandes objetivos, con distintas estrategias para lograr la educación de calidad, se anuncian solamente los relacionados con educación básica, siendo estos:

Objetivo 1. Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.

Estrategias

1. Crear condiciones para que las escuelas ocupen el centro del quehacer del Sistema Educativo y reciban el apoyo necesario para cumplir con sus fines.
2. Fortalecer las capacidades de gestión de las escuelas, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes.
3. Garantizar la pertinencia de los planes y programas de estudio, así como de los materiales educativos.

⁷ Por esta razón, se impulsa el Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo, que busca construir las condiciones para que en todas las escuelas de educación básica, especialmente en las más desfavorecidas, sea posible enseñar y aprender con calidad, en situación de inclusión y equidad.

4. Fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y el alumno.
5. Dignificar a las escuelas y dotarlas de tecnologías de la información y la comunicación para favorecer los aprendizajes
6. Utilizar la información derivada de las evaluaciones en la toma de decisiones para mejorar la calidad de la educación y evitar el abandono escolar.
7. Fortalecer la relación de la escuela con su entorno para favorecer la educación integral.

Objetivo 3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

Estrategias.

1. Fortalecer la planeación y mejorar la organización del Sistema Educativo Nacional para aumentar con eficiencia la cobertura en distintos contextos.
2. Impulsar nuevas acciones educativas para prevenir y disminuir el abandono escolar en la educación media superior y superior.
3. Impulsar la educación inicial en las diversas modalidades que brindan este servicio con especial énfasis en aquellas que favorezcan a los grupos vulnerables
4. Impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y bilingüe para poblaciones que hablen lenguas originarias.
5. Impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos.
6. Promover la eliminación de barreras que limitan el acceso y la permanencia en la educación de grupos vulnerables⁸.
7. Intensificar y diversificar los programas para la educación de las personas adultas y la disminución del rezago educativo.

⁸ Garantizar que los niños y niñas de familias de jornaleros agrícolas migrantes reciban servicios educativos suficientes y pertinentes.

3.2.5 Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), se divide en tres grandes rubros:

El primero habla de los derechos. En el que se reconoce que las niñas, niños y adolescentes como titulares de un amplio catálogo de derechos, entre ellos destacan:

- Derecho a la igualdad sustantiva. Todas y todos deben gozar del mismo trato, derechos y oportunidades; en consecuencia, se fortalecen también las medidas de protección a quienes viven con alguna discapacidad.
- Derecho a la salud gratuita y de calidad. Esta incluye de manera destacada el acceso a asesorías y orientación sobre educación sexual.
- El derecho a la educación de calidad. Esta debe garantizar su pleno desarrollo.
- El derecho de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación.
- El derecho a la participación.
- Derechos para los migrantes. Brindar una mayor protección y asegurar su integridad (LGDNNA, 2017, p.13)

El segundo habla de fortalecer las instituciones de Estado mexicano para que estén en aptitud y en capacidad de hacer realidad estos derechos, a efecto de garantizar la protección integral coordinada de los derechos, en cada entidad federativa y municipio se instala un Sistema de Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA, 2017, p. 25)

El tercero. La colaboración y coordinación entre órdenes de Gobierno y organismos autónomos. Destaca la facultad otorgada al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) para evaluar la pertinencia de la política de desarrollo social en materia de derechos de las niñas, niños y adolescentes. Y por último se obliga a la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y a las

Comisiones estatales a contar con áreas especializadas para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes (LGDNNA, 2017, p.83).

3.3 Disposiciones en el ámbito local

La educación en el estado de Zacatecas, se sustenta en documentos como la *Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Zacatecas (CPELSZ)*, la que en sus Artículos, señala lo siguiente:

3.3.1 Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Zacatecas

Artículo 25

I. El Estado implementará una política pública, regida en su diseño, ejecución, seguimiento y evaluación por el principio del interés superior de la niñez, para garantizar su desarrollo integral y la plena satisfacción de sus derechos a la alimentación, salud, educación y sano esparcimiento;

Artículo 27

Toda persona tiene derecho a la educación, que será obligatoria en el nivel Preescolar, Primaria, Secundaria y Media Superior.

La educación que se imparta en el Estado, en todos sus grados y niveles, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará el amor a la Patria y el respeto a los derechos humanos y la conciencia de solidaridad nacional e internacional, en la independencia y la justicia. Asimismo, formará en el educando hábitos, costumbres, comportamientos, actitudes y valores que propicien la convivencia pacífica y exalten la libertad como herramienta de lucha contra los privilegios injustos, consoliden la democracia como sistema de vida y fuente legítima de la voluntad soberana del Pueblo, promuevan la justa distribución de los bienes y los servicios entre todos los habitantes, desarrollen los conocimientos y destrezas de la población y contribuyan al surgimiento de una sociedad mejor en todos los órdenes.

El sistema educativo estatal formará a los alumnos para que sus vidas se orienten por los conceptos de: justicia, democracia, respeto al Estado de Derecho y respeto a los derechos humanos. Fomentará en ellos, la cultura de la legalidad y la cultura de la paz. Facilitará el conocimiento de los valores de la paz para lograr el entendimiento y la concordia entre los seres humanos, el respeto, la tolerancia y el diálogo; difundirá como métodos de solución de conflictos: la negociación, la conciliación y la mediación, a fin de que los educandos erradiquen toda clase de violencia y aprendan a vivir en paz. (CPELSEZ, 2018).

3.3.2 Ley de Educación del Estado de Zacatecas⁹

El documento consta de 152 artículos, de los cuales se destacan los importantes para esta investigación.

Artículo 1

Esta Ley tiene por objeto regular la educación que sea impartida por el Estado, municipios, organismos descentralizados y particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios.

Toda persona tiene derecho a recibir educación de calidad y en igualdad de oportunidad de acceso al sistema educativo estatal, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

El sistema educativo estatal deberá asegurar la participación activa de todas las personas involucradas en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, docentes y padres de familia, para alcanzar los fines a que se refiere esta Ley. (GODEZAC, 2018, p. 1)

Artículo 3

La educación que el Estado imparta será laica y, por lo tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa. Asimismo, la educación que el Estado imparta será gratuita. Las donaciones voluntarias destinadas a dicha educación en ningún caso se entenderán como contraprestaciones del servicio educativo. Las

⁹ Publicado en el suplemento del diario oficial del Estado de Zacatecas, el 2 de abril de 2014.

autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, establecerán los mecanismos para la regulación, destino, aplicación, transparencia y vigilancia de las donaciones voluntarias.

Se prohíbe el pago de cualquier contraprestación que impida o condicione la prestación del servicio educativo a los educandos. (GODEZAC, 2018, p. 2)

Artículo 6

El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad, con un enfoque inclusivo y sin discriminación alguna, a manera que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Estos servicios se prestarán de conformidad con lo que aporte la federación al Estado y la concurrencia que aporte el mismo Estado de Zacatecas y sus municipios, de acuerdo con lo previsto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley. (GODEZAC, 2018, p. 4)

Artículo 9

Son facultades y obligaciones de la Secretaría:

XVI. Establecer programas educativos con contenidos históricos, nacionales y estatales, que permitan el conocimiento de las culturas indígenas, la promoción de la cultura cívico-democrática, el respeto de los derechos humanos y de los migrantes. (GODEZAC, 2018, p. 6)

Artículo 17

En el caso de docentes de educación indígena que no tengan licenciatura como nivel mínimo de formación, deberán participar en los programas de capacitación que diseñen las autoridades educativas y certificar su bilingüismo en la lengua indígena que corresponda y en español, asimismo conocer la cultura del pueblo o comunidad indígena en el que se desempeñen.

Artículo 19

El Estado tomará las medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso, aprendizaje y permanencia en los servicios educativos. Estas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago o que enfrenten condiciones de discapacidad, económicas y sociales de desventaja. (GODEZAC, 2018, p. 13)

Artículo 20

Para cumplir lo dispuesto en el artículo anterior, el Estado llevará a cabo las acciones siguientes:

- I. Atenderá de manera especial las escuelas en que, por estar en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones, mediante la asignación de elementos de mejor calidad para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades;
- II. Desarrollará programas de apoyo a los maestros que realicen su servicio en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas, a fin de fomentar el arraigo en sus comunidades;
- III. Promoverá centros de desarrollo infantil, centros de integración social, internados, albergues escolares e infantiles y demás planteles con un enfoque inclusivo, que apoyen en forma continua y estable el aprendizaje y el aprovechamiento de los alumnos.
- IV. Prestará servicios educativos incluyentes para atender a quienes abandonaron el sistema regular y se encuentran en situación de rezago educativo para que concluyan la educación básica y media superior, otorgando, especialmente, facilidades de acceso, reingreso, permanencia y egreso a las mujeres. Estos servicios se complementan con las siguientes acciones:

- a). Elaborar un sistema de registro de los alumnos con elevados índices de ausentismo, a fin de establecer indicadores de riesgo de deserción escolar a

partir de los cuales se identifiquen los centros educativos y los alumnos susceptibles de ser sujetos de programas especiales y, en su caso, recibir apoyos, estímulos o becas; y

b). Aplicar campañas de difusión sobre la información relativa a la prevención, atención o erradicación del ausentismo y la deserción escolar, con sus respectivos protocolos y líneas de actuación, dirigidas tanto a la comunidad educativa escolar como a las unidades familiares y a los propios alumnos.

VI. Otorgará apoyos pedagógicos a grupos con requerimientos educativos específicos, tales como programas encaminados a eliminar retrasos en el aprovechamiento escolar de los alumnos;

VII. Establecerá sistemas de educación a distancia;

VIII. Realizará campañas educativas que tiendan a elevar los niveles culturales, sociales y de bienestar de la población, tales como programas de alfabetización y educación comunitaria, con un enfoque inclusivo;

IX. Desarrollará programas para otorgar becas y demás apoyos económicos a educandos;

X. Impulsará programas y escuelas dirigidos a los padres de familia o tutores, que les permitan dar mejor atención a sus hijos o pupilos, para lo cual se aprovechará la capacidad escolar instalada, en horarios y días en que no se presten los servicios educativos ordinarios;

XIII. Realizará las demás actividades que permitan ampliar la calidad y la cobertura de los servicios educativos;

XIV. Llevará a cabo programas asistenciales, culturales, políticos, de práctica inclusiva, campañas de salubridad y demás medidas tendientes a establecer las condiciones sociales que incidan en la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos;

XV. Realizará las demás actividades que permitan mejorar la calidad y ampliar la cobertura de los servicios educativos, y alcanzar los propósitos mencionados en el artículo anterior;

XVI. Apoyará y desarrollará programas, cursos y actividades que fortalezcan la enseñanza de los padres de familia respecto al valor de la igualdad y solidaridad entre las hijas e hijos, la prevención de la violencia escolar desde el hogar, la no discriminación y el respeto a sus maestros. (GODEZAC, 2018, p. 14)

Artículo 30

Es responsabilidad del Estado, ofrecer o autorizar los servicios de educación, con un enfoque inclusivo, en las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta, conforme a los tipos siguientes:

I. BÁSICA. Está compuesta por los niveles, inicial, preescolar, primaria y secundaria;

Artículo 32

La educación básica tendrá las adaptaciones necesarias para atender a la población rural dispersa y a los grupos migratorios, así como en su caso, responder a las características lingüísticas y culturales de grupos indígenas.

Artículo 33

La educación básica que imparta el Estado en sus tres niveles, deberá responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos de la entidad, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios. (GODEZAC, 2018, p. 20)

Para finalizar este capítulo, es importante mencionar que a nivel mundial, existe la necesidad de diseñar instrumentos jurídicos que garanticen la protección y el respeto de los derechos humanos de los migrantes en general, y en el caso de los niños migrantes en edad escolar que acompañan en los desplazamientos a sus familias; atender las demandas educativas considerando que en el marco nacional se reconoce que el gobierno deberá garantizar la calidad en la educación.

En el marco de la creciente preocupación por la multiculturalidad y los procesos de integración de los pueblos, en plena expansión de un sistema globalizado, es importante destacar el hecho de que la diversidad cultural, étnica y

social, existe no sólo entre las diversas sociedades, sino al interior de las mismas; y, aunque el gobierno desde los tres niveles, ha volteado la mirada hacia estos grupos poblacionales, a través de la emisión de leyes, normas y estrategias de atención, pareciera que muchas de las buenas intenciones se quedan solo en el papel, pues mucho del discurso que se incluye en los planes y programas, en la práctica, no se ven reflejados en las escuelas multigrado y multinivel donde se atiende a los niños, hijos de jornaleros agrícolas, muchos de ellos, indígenas. Las leyes hablan de garantizar la educación para todos los ciudadanos mexicanos, pero no existen las mismas oportunidades para todos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

En este capítulo, se presentan los resultados de la investigación sobre integración e inclusión educativa en aulas multigrado de alumnos jornaleros agrícolas migrantes, a partir de entrevistas aplicadas a los alumnos y docentes de las escuelas primarias *Ramón López Velarde* y *24 de febrero*, ubicadas en la comunidad de *Pozos colectivos*, El Bordo, Guadalupe, Zac., y en *El Rey* en Villa de Cos, Zac. También, se exponen los resultados obtenidos en las Escuelas Secundarias *Juana Inés de la Cruz*, y *Benito Juárez García*, ubicadas en las localidades antes mencionadas (Anexo 3 y 4).

4.1 Contexto Institucional de las Escuelas Migrantes de educación básica

El contexto institucional de las Escuelas migrantes que prestan los servicios de educación (primaria y secundaria) se ubican en espacios rurales y que atienden prioritariamente a menores estudiantes, grupos vulnerables hijos de padres jornalero agrícolas migrantes, muchos de ellos indígenas. Se trata de dos escuelas de educación primaria y dos del nivel secundaria, localizadas en las comunidades de El Rey y Pozos Colectivos pertenecientes a los municipios de Guadalupe, Zac., y de Villa de Cos, Zac., respectivamente.

La escuela Ramón López Velarde (Primaria) y Juana Inés de la Cruz (Secundaria), pertenecen a la comunidad de Pozos Colectivos (Gerardo Trejo Pérez)¹⁰, localizada a 40 km., aproximadamente del Municipio de Guadalupe, Zacatecas México.

La institución se localiza dentro de la extensión de cultivo, cuanta con dos camiones adaptados denominados *aulas móviles*, son espacios rectangulares,

¹⁰ Como se mencionó en la parte introductoria de este trabajo, la escuela recibe y atiende a niños y jóvenes provenientes de diversas partes de la República mexicana, así como, de los municipios del interior del estado, los cuales migran en compañía de sus padres en épocas de siembra, cosecha y recolección de cultivos de los invernaderos cercanos y que en su arribo demandan el servicio educativo en sus diferentes niveles.

como un vagón de tren, muy limitados. Esta forma que tienen las aulas permite y facilita su traslado a otros lugares. En las *aulas móviles*, se atienden a los alumnos de Preescolar y Secundaria; Primaria, tienen un salón de concreto, construido con recursos del Programa *Escuelas de la Reforma*.

Los servicios con que cuenta la institución, son agua (proveniente de uno de los pozos) y luz eléctrica, no cuenta con drenaje, y por tanto el servicio sanitario se cubre con dos baños portátiles, que son aseados una vez por semana por trabajadores de la empacadora. La escuela, tiene una cancha de usos múltiples (que se utiliza para honores a la bandera, festivales, actividades deportivas etc.) y un desayunador con sombra, construido con recursos aportados por los docentes de la institución y padres de familia, la mano de obra fue pagada por el dueño de los terrenos.

En cuanto a lo laboral, en la institución trabajan 4 docentes, dos profesoras y dos profesores, las primeras atienden Preescolar y Primaria respectivamente, en cuanto a los profesores, uno imparte clases a los alumnos de Secundaria y el otro trabaja en la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER)¹¹.

Por su parte, la localidad de El Rey¹², se sitúa en el Municipio de Villa de Cos, Zacatecas, aprox. a 66 km desde la ciudad capital, y 39 km de la cabecera municipal.

En esta institución, se ofrecen los servicios educativos a niños de Preescolar, Primaria y Secundaria¹³. La primaria, lleva por nombre *24 de Febrero* y la secundaria, *Benito Juárez García*, donde laboran cuatro docentes, una maestra en preescolar, dos docentes que atienden primaria; uno de ellos trabaja con los niños

¹¹ USAER, es la Instancia técnico pedagógico que brinda apoyos teóricos, técnicos y metodológicos, para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales *con o sin discapacidad* en el ámbito de la escuela regular. Este programa ofrece, además, orientación a padres de familia y asesoría a maestros de grupo regular desde un sentido colaborativo, con el fin de hacer un esfuerzo conjunto en bien de los educandos.

¹² A diferencia de la escuela migrante de Pozos Colectivos, en esta institución si se encuentran un total de 4 niños matriculados de procedencia indígena, ya que antes de aplicar la encuesta había un total de ocho niños indígenas, pero por sus características de migrantes, solo permanecieron en la institución cerca de un mes.

¹³ Para efectos de este trabajo solo se tomaron como objeto de estudio a los alumnos de primaria y secundaria.

de primero a tercero, y otra maestra atiende a los niños de cuarto a sexto grado, para la secundaria hay un docente encargado de este nivel escolar.

En cuanto a los servicios básicos de la escuela, solo tiene agua potable, no cuenta con drenaje ni electricidad. El agua potable es suministrada de uno de los pozos de riego cercanos, y la luz eléctrica, es *arrastrada* con extensiones eléctricas desde la casa más cercana, además esta no tiene la fuerza suficiente para cubrir las necesidades de la escuela, pues si se conecta más de un aparato eléctrico a la vez, la corriente baja y no funcionan ninguno de los dispositivos conectados. El servicio sanitario, los baños son de concreto, están acondicionados con tazas y lavamanos, pese a no haber drenaje, están conectados a una cisterna, vaciada con pipas cada tres meses.

4.1.1 Entrevista a alumnos de las escuela Migrantes de Pozos Colectivos de Guadalupe, Zacatecas y El Rey Villa de Cos, Zacatecas.

En la escuela migrante de Pozos Colectivos, se entrevistó a un total de 13 alumnos de los cuales, 9 pertenecen primaria y 4 a secundaria, de éstos, el 38% fueron mujeres y 62% hombres respectivamente. También, se aplicó una entrevista a tres docentes, uno de ellos atendía Primaria, otro Secundaria, y el tercer docente, encargado del programa USAER.

En el caso de la Escuela migrante de El Rey, se entrevistó a un total de 22 alumnos de los cuales, 17 pertenecen a primaria y 5 a secundaria, de éstos, el 50% fueron del género femenino y 50% al masculino. De igual manera se entrevistó a los docentes responsables de los alumnos de primaria y secundaria, un docente por cada nivel escolar.

4.1.2 Características generales de los alumnos de las Escuelas Migrantes

Se aplicaron un total de 26 entrevistas a los alumnos de educación Primaria en las Escuelas Migrantes *Ramón López Velarde* y *24 de Febrero*. En la primera de ellas, se realizaron 9 entrevistas, 3 a niñas y 6 a niños, quienes cursaban del cuarto a

sexto grado, y en la segunda, *24 de febrero* se entrevistaron a 17 alumnos, 8 niñas y 9 niños.

Con relación a las Secundarias de estas mismas comunidades, en la Secundaria *Juana Inés de la Cruz*, se realizaron 4 entrevistas, dos al sexo femenino y dos al masculino. Se trata de alumnos inscritos en primero y segundo de secundaria, pues al momento de la entrevista no había jóvenes inscritos en tercer grado, así pues, en primer año había una alumna inscrita, y en segundo dos niños y una niña respectivamente; y la Secundaria *Benito Juárez García*, donde se entrevistó a 5 alumnos, 3 del sexo femenino de segundo año, y dos 2 alumnos varones, uno en primer grado y otro más, del tercer grado (Ver tabla 1).

Tabla 1. Alumnos de las Escuelas de Educación Básica Migrante

Escuelas Migrantes																
Primaria									Secundaria							
Ramón López Velarde					24 de Febrero				Juana Inés de la Cruz				Benito Juárez García			
Sexo/Grado	4°	5°	6°	Total	4°	5°	6°	Total	1°	2°	3°	Total	1°	2°	3°	Total
Niñas	0	3	0	3	2	3	3	8	1	1	0	2	0	3	0	3
Niños	2	0	4	6	2	5	2	9	0	2	0	2	1	0	1	2
Total	2	3	4	9	4	8	5	17	1	3	0	4	1	3	1	5

FUENTE: Elaboración propia con base en estadísticas de las Escuelas 2019

Con relación al lugar de nacimiento de los alumnos de las Escuelas migrantes, comentan que nacieron en diferentes municipios del estado de Zacatecas (Guadalupe, Zacatecas, Fresnillo, Mazapil, Concepción del Oro, entre otros). Como se ha mencionado anteriormente, en la Escuela Primaria 24 de Febrero, asistían 4 niños de procedencia indígena nacidos en Guerrero, Jalisco y San Luis Potosí. Los lugares de nacimiento de los alumnos de las secundarias son: Guadalupe, Fresnillo, Concepción del Oro y Zacatecas (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Lugar de nacimiento de los alumnos de las Escuelas de Educación Básica Migrante

Primaria				Secundaria			
Ramón López Velarde		24 de Febrero		Juana Inés de la Cruz		Benito Juárez García	
Guadalupe, Zac	3	Guadalupe, Zac	4	Guadalupe, Zac.	1	Guadalupe, Zac.	1
Zaragoza, Mazapil, Zac	1	Zacatecas, Zac	4	Concepción del Oro, Zac.	1	Zacatecas, Zac.	3
Chupaderos, Villa de Cos, Zac	1	Fresnillo, Zac.	1	Fresnillo, Zac.	2	Fresnillo, Zac.	1
Zacatecas, Zac.	1	El Bordo, Guadalupe, Zac.	1				
Concepción del Oro, Zac	1	Chilapa de Álvarez, Gro.	1				
Fresnillo, Zac	1	La reforma, Ciudad Fernández, San Luis Potosí	1				
Trancoso, Zac	1	Zoquiapa, Tixtla de Guerrero, Gro.	1				
		Los Encinos, San Andrés, Jalisco	2				
		Vanegas, San Luis Potosí	1				
		El Zacatón, Villa de Ramos, San Luis Potosí	1				
Total	9	Total	17	Total	4	Total	5

FUENTE: Elaboración propia con base en estadísticas de la Escuela 2019

En el caso de los padres, los menores mencionan que éstos nacieron en algunos municipios de Zacatecas, por su parte, los alumnos procedentes de otros estados, refieren que sus padres son nacidos en Coahuila, Jalisco, San Luis Potosí y Guerrero, lo que deja ver la continuidad del padrón migratorio al interior de las familias.

En la primaria, Pozos colectivos el 100% de los alumnos hablaban el español¹⁴, pues se trata de niños jornaleros agrícolas migrantes oriundos de localidades cercanas, o bien, son hijos de jornaleros agrícolas migrantes. Mientras que en la Escuela Primaria 24 de Febrero, el 23.5% de los alumnos es de procedencia indígena (3 niñas y 1 niño), 2 de ellos son hablantes del Náhuatl y los otros 2 hablan *Wixaritari waniuki*¹⁵, el resto de los alumnos inscritos en la primaria, son de procedencia mestiza y por lo tanto su lengua materna es el español.

La lengua materna de los alumnos de las Secundarias, es el español, ya que al igual que en la primaria de Pozos Colectivos, en el momento de la entrevista no había alumnos provenientes de alguna etnia indígena. Con relación al lugar de nacimiento de los padres de los alumnos de las secundarias, los alumnos señalan

¹⁴ Es importante mencionar que al momento de realizar la entrevista, no se encontraban niños indígenas inscritos en el Plantel de Pozos Colectivos.

¹⁵ Se autodenominan *wixárika* (la gente) en su lengua, que pertenece a la familia de las lenguas *utoaztecas* y a la que llaman *wixaritari waniuki*, en español, huichol o lengua *huichola*

que sus padres nacieron en diferentes municipios del estado de Zacatecas, entre ellos Mazapil, Fresnillo, Pozo de Gamboa, Concepción del Oro. Solamente el papá de una alumna, de la secundaria Juana Inés de la Cruz, de Pozos Colectivos, nació en Torreón Coahuila. Del mismo modo, en la secundaria de El Rey, dos alumnas (hermanas gemelas), mencionan que su papá nació en Rincón de Romos, Ags.

La concepción que se tiene de este tipo de alumnos, es que asisten poco o no asisten a la escuela, debido a que muchos de ellos tienen que trabajar para apoyar el ingreso familiar, por lo que es común que en los campos agrícolas, sea frecuente la ausencia de los alumnos por su forma de vida y su escolaridad se ve fragmentada, lo que demanda de acciones más efectivas para que aprendan en el corto tiempo que acuden a la escuela (Ayala, et al., 2012 pp. 73-78).

Las respuestas de las entrevistas que los menores emiten sobre la escuela son:

Me gusta venir a la escuela porque quiero estudiar Veterinaria cuando sea grande, porque curan a los perritos cuando se hacen alguna herida o se *quiebran* una patita y porque me gustan mucho los animales... y me gusta la escuela para aprender las matemáticas, a leer más, a escribir. (Yaquelin, alumna de 5° año de la Primaria Ramón López Velarde).

Sí, porque aquí en la escuela hago mis trabajos y en mi casa me aburro, además que aquí tengo amigos (Viney, alumna de 6° año de la Primaria 24 de Febrero).

Si, *pos* para saber leer, para enseñarme, para poder trabajar bien, como en una empresa, me gusta que salgamos a educación física, venir con la ropa que toca el mismo día y que nos enseñen a hacer restas sumas o multiplicaciones o dividir. Lo que más me gusta es jugar a la pichada por que juegan todos los compañeros y al fut bol, *pos* nomas juegan los niños, las niñas no. (Edgar, alumno de 5° año de la Primaria 24 de Febrero).

Sí, porque estudio y juego con mis amigos, y *pos asina* aprendo de matemáticas, de cómo restar y ciencias. (Jonathan, alumno de 5° año de la Primaria Ramón López Velarde).

Sí me gusta la escuela, los primeros días no quería venir porque no le entendía a las divisiones... me gusta venir porque juego con todos los morrillos de aquí, con mis compañeros. (Gerardo, alumno de 6° año de la Primaria Ramón López Velarde).

Sí, mucho porque aprendo lo que nos dice la maestra, y también por qué hago amigos, para jugar con mis amigos del kínder, los del profe Manuel y los del otro salón. (Víctor, alumno de 4° año de la Primaria 24 de Febrero).

Si me gusta venir mucho a estudiar, porque aquí me siento más cómoda y porque en mi casa me aburro mucho. (Mariana, alumno de 2° año de la Secundaria Benito Juárez García).

Pos ahí más o menos, me gusta más trabajar. Aunque tengo que venir ya es el último año. Voy a terminar por qué es lo que me dicen mis papás, aunque mi trabajo es fácil, trabajo manejando tractores. (Alberto, alumno de 3° año de la Secundaria Benito Juárez García).

Sí, porque estoy pensando sacar una carrera, Ingeniero Mecánico o Ingeniero Agrónomo (Francisco, alumno de 2° año de la Secundaria Juana Inés de la Cruz).

En el caso de los alumnos de las Escuelas Migrantes de Pozos Colectivos, y El Rey, no es muy frecuente el problema que deja ver Ayala en su investigación, pues los niños refieren que en el momento de la entrevista, no laboran en los campos agrícolas, únicamente se dedican a sus estudios, se trata de niños de acompañamiento de sus padres jornaleros agrícolas, quienes mencionan que les gusta asistir a la escuela porque aprenden, se divierten, juegan y además hacen amigos.

Con relación a la atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos como principio, y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. Tanto en la etapa infantil, primaria como secundaria, se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades (Mansanet, 2017, p. 4).

La inclusión dentro de las escuelas y en aulas depende de muy variados factores, entre los cuales: el trato a los alumnos, el contenido del curso, los métodos de enseñanza, la organización de clase, la preparación del docente, etc., no obstante, lo realmente trascendental, es creer en el valor de la inclusión de todo ser humano, orientar la escuela al bienestar de todo alumno, entenderla como un factor de transformación social en el que cada individuo tiene algo que proponer y crecer como ser social, mediante su interacción con los demás.

Refiriéndose a la inclusión y a la integración dentro del aula por parte del docente, los niños de las Primarias y Secundarias estudiadas, refieren que sus maestros, sí los integran porque se detienen a explicar las actividades, así como, a dar respuesta a las preguntas que vayan surgiendo durante el desarrollo de sus clases, razón por la cual, dicen sentirse incluidos en las actividades propuestas por

sus maestros; la forma en que los alumnos se sienten incluidos en estas escuelas, se da de manera muy similar, esto lo podemos constatar por las respuestas que emiten:

A veces, porque un día nos puso hacer un cartel e hizo equipos de las niñas y de niños. Y a veces nos pone a trabajar individualmente. Casi no hacemos actividades de grupo. (Maritza, alumna de 5° año de la Primaria Ramón López Velarde).

Yo creo que sí, todas las actividades son para todos, a mí me gustan más las matemáticas con mis compañeros, es que allá en la otra escuela hacíamos muchas matemáticas y en el Zacatón jugaba mucho con mis amigos a los maestros. (Fátima, alumna del 4° Año de la Primaria 24 de Febrero).

La maestra en el salón, nos pone multiplicaciones, divisiones, en los libros. Pero para todos juntos, como en educación física. Jugamos a la quemada o jugamos al boley bol (Yolanda, alumno del 6° Año de la Primaria 24 de Febrero).

Pues, como nos pone a todos, por ejemplo a hacer verbos, todos participamos. Los que no hacen casos *en veces* y nomas están de traviesos son Junior, Erik, Eliseo y, Erik es muy grosero, y el maestro les dice que se *asilencien* y que se pongan a trabajar. (Yaquelin, alumna de 5° año de la Primaria Ramón López Velarde).

A veces sí, aunque cada quien hace sus trabajos en los libros. Pero el maestro nos dice que vamos a trabajar. (Erik, alumno del 6° año de la Primaria Ramón López Velarde).

Sí, algunos, porque a veces a mí me pone hacer cosas de sexto por que dice la maestra que voy más adelantado, y a veces a mí me pone cosas de ellos, y como están fáciles para mí, me pone cosas de sexto. (Juanito, alumno del 5° Año de la Primaria 24 de Febrero).

Hay actividades que cuando nos dejan en equipo, trabajamos todos juntos, alumnos de primaria y secundaria, y otras actividades que no me *cuadran* (no me gustan), ya que solo los que somos de secundaria nos juntan en equipo, mientras otros trabajan individualmente. (Francisco, alumno de 3° año de Secundaria Juana Inés de la Cruz).

Creo que los maestros, sí nos incluye a todos, en los trabajos y los juegos. (Neli, alumna de 2° año de Secundaria Juana Inés de la Cruz).

Si, cuando alguno de nosotros no entendemos, nos explica a todos, pasa al pizarrón y explica de nuevo, o si no, nos pasa. A todos nos trata por igual. (Estrella, alumna de 2° año de Secundaria Benito Juárez García).

No, pues si nos pone atención la maestra, nos gusta convivir con ella, *en veces* hacemos equipos, así de mapas conceptuales y *pos* de un trabajo que hicimos en un debate, a todos nos trata amable. (Mariana, alumna de 2° año de Secundaria Benito Juárez García).

Sí, porque cuando tenemos una duda, dice acérquense y a todos nos responde las dudas, a veces nos cuanta historias de cuando da clases en otros lados y eso nos une a todos. (Pedro, alumno de 1° año de Secundaria Benito Juárez García).

Tales argumentos, dejan ver que los docentes hacen un gran esfuerzo por integrar e incluir a todos sus alumnos pese a la diferencia de edades, cultura, idioma, etc., sin embargo, es necesario encontrar una estabilidad entre la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, ya que cada uno de los alumnos tiene necesidades individuales y aprenden de manera diferente. Es por eso, que la labor del docente multigrado, es doblemente complicada, pues debe buscar la inclusión e integración, sin perder de vista la individualidad de los alumnos.

En un afán de profundizar sobre el trabajo de integración e inclusión por el docente en el aula, se les pregunto a los menores *¿Te gustan las actividades que propone tu maestro en el aula?*, los alumnos refieren las siguientes repuestas:

Más o menos, porque ahí nomás estamos estudiando en el salón, *güeno* sin hacer ruido, pero a veces mis compañeros si hacen ruido. Y porque no tenemos actividades donde participemos todos juntos, no nos saca a educación física ni nada. (Jonathan, alumno de 5° año de la Primaria, Ramón López Velarde).

Si me gustan, en los clubs, a todos nos pusieron mapas de zacatecas y otros, eso lo estamos guardando para que cuando salgamos de la escuela lo vamos a presentar todo. Y ahorita estamos haciendo serpientes y escaleras, son juegos en los que participamos todos. (Eliseo, alumno de 4° año de la Primaria, Ramón López Velarde).

Pos las multiplicaciones, cuando nos pone a todos juntos problemas de matemáticas, y cuando nos saca a jugar a todos en física a calentar y a jugar como a la quemada, nos pone así como unas palabras como de baile para que se caliente el cuerpo. (Juanito, alumno de 5° año de la Primaria, 24 de Febrero).

Casi no hacemos actividades, pero las pocas que hacemos si me gustan, hicimos un cartel sobre prevención de drogas, se llamaba factores que nos protegen. Las niñas hicieron uno y los niños otro, quedaron muy bonitos. (Maritza, alumna de 5° año de la Primaria, Ramón López Velarde).

Si me gustan, la matemática es la que me gusta más, y de juegos nos puso a jugar el jenga y ajedrez y nos explicó cómo se juega el ajedrez. (Gerardo, alumno de 6° año de la Primaria, Ramón López Velarde).

Si, nos pone matemática, español e inglés, a veces nos pone a leer. De juegos no porque adentro del salón dice la maestra que no se juega, se estudia. (Fanny, alumna de 4° año de la Primaria 24 de Febrero).

Sí, me acuerdo de un día que fuimos con los de Secundaria, y entre todos nos juntamos a jugar. Hicimos un circuito de zigzag, que teníamos que llevar un balón en zigzag y después de ahí tirar unos dados, y el número que te callera tenías que brincar con la cuerda, después de brincar con la cuerda, corrías por el balón donde lo dejaste y lo tenías que encestar en una canasta y luego de ahí pasas a unos sancos y te venias caminado y luego regresar por el balón y ahí se terminaba. (Luis, alumno de 6° año de la Primaria 24 de Febrero).

A veces, porque a veces nos pone trabajos de hacer equipos y algunos están renegando porque no les toca con quien quieren. Aunque si a mí me toca con alguien que no quiero, pssss a lo mejor, porque quiero estar con mi amiga pero no es porque me caigan gordos las personas, aunque hay un compañero que es muy enojón y si me tocara con él, pues no me gustaría estar en su equipo. (Estrella, alumna de 2° año de la Secundaria Benito Juárez García).

Si algunas veces, me gustó mucho el debate. Era del aborto, si estábamos en contra o a favor y a mí me tocó ser el público. Y no me gusta cuando nos pone hacer fracciones y cuando no, nos saca a física. (Mariana, alumna de 2° año de la Secundaria Benito Juárez García.).

Sí, me gustan porque cuando tenemos dudas, nos explica y se detiene para que no tengamos problema en eso, y retomar para todos. (Neli, alumna de 2° año de la Secundaria Juana Inés de la Cruz).

Sí, nos pone hacer resumen, o nos pone hacer X cosa en la página de algún libro, y si no entendemos nos explica, y ya después de acabar, salimos al recreo. (Francisco, alumno de 2° año de la Secundaria Juana Inés de la Cruz).

Las respuestas que emiten los niños de las Primarias y Secundarias, dejan ver las estrategias que implementan los docentes por integrar actividades que permitan incluir a los alumnos de los diferentes grados, de acuerdo a lo que comentan, se aprecia que es en las materias de matemáticas y educación física, las que más se prestan para cubrir esta intención.

Para Raesfeld (2009) en su artículo *Niños indígenas en escuelas multiculturales Pachuca, Hidalgo*, la migración está estrechamente vinculada al tema de la multiculturalidad, ya que todo su proceso, sea a nivel local, regional, nacional o internacional, implica un contacto de los grupos o personas con un nuevo contexto cultural distinto al propio, propiciando situaciones de comunicación entre personas con distintos códigos y lenguas. Esta misma autora, detectó también un fuerte conflicto entre los mismos alumnos respecto al uso de las lenguas, ya que se encuentran no solamente con niños indígenas de un grupo étnico conviviendo con niños mestizos monolingües en español, sino también con grupos escolares con una mezcla de niños de distintas lenguas indígenas y niños mestizos en un solo salón (Raesfeld, 2009, p. 50).

Esta situación provoca ciertas cuestiones de discriminación que van desde la risa hasta las burlas, que sin duda representa un problema psicológico para ellos, lo cual conlleva una serie de problemas en el aprendizaje.

En el caso de la Primaria Ramón López Velarde y en las Secundarias, como ya se comentó anteriormente, en el momento de aplicar la entrevista no se encontraban niños indígenas, y por lo tanto, hablantes de lenguas y códigos distintos, sin embargo, la convivencia en las aulas multigrado, refleja un problema, pero este se desarrolla en torno a la edad y no a la situación cultural de los alumnos. Así, por ejemplo, en el caso de la Primaria 24 de Febrero, se presentan conflictos en torno a la edad y al confinamiento, pues en dicha primaria, las aulas son muy reducidas en tamaño y los grupos sobrepasan la capacidad de los mismos, aunque, si hay alumnos de procedencia indígena, estos no se sienten discriminados por su origen, pero si tienen conflictos con sus compañeros por las diferencias sociales. Los comentarios que hacen al respecto son los siguientes:

Pss bien, con mis amigos, con mis compañeros de la escuela no muy bien porque me dicen cosas y yo no les quiero decir nada, pero ellos si me hacen, como junior y Eliseo. Junior ahí en la escuela me pega y yo le digo, *aplácate Junior después no vienes aguantando*. (Jonathan, alumno de 5° año de la Primaria Ramón López Velarde).

Me llevo bien con los que son de mi edad, con los más chiquillos no me llevo bien, pero no para echarles *pleito*. (Gerardo, alumno de 6° año de la Primaria Ramón López Velarde).

Pos yo con todos me junto, en veces *nomas* las niñas nos *peliamos* y luego ya nos juntamos *deguelta* y con los niños a veces no nos juntamos porque son muy bruscos. (Yaquelin, alumna de 5° año de la Primaria Ramón López Velarde).

Pos bien, así bien a veces me peleo con Hugo en veces, con Bulmaro una vez también que le saque la sangre, es que en veces me hacen enojar y avientan golpes y uno se defiende. (Juanito, alumno del 5° año de la Primaria 24 de Febrero)

Bien, aunque a veces si me peleo con algunas compañeras porque a veces dicen cosas, *pos* una vez nos cambiaron al salón de la maestra Faby, y me juntaba mucho con Vianey que es de Guerrero y creo que decían mis compañeros que decía Karlita cosas, pero ya no supe si era cierto. (Yareimi, alumna del 6° año de la Primaria 24 de Febrero.)

Es que en veces cuando yo paso no me quieren dejar pasar, le dije a Hugo, permiso y no se quitó y se le cayó un cuadernos y me dijo cosas. (Azucena, alumna indígena del 4° año de la Primaria 24 de Febrero)

Bien, aunque a veces jugamos a las peleas, con los morrillos de secundaria, no le hace que me suenen, pero solo son juegos no me peleo con ellos. (Gustavo, alumno Indígena del 5° año de la Primaria 24 de Febrero)

Bien, jugamos aquí en el salón cuando nos ponen actividades. Pero no convivo con mis compañeros porque ellos ya son más bruscos, si juegan con los niños del otro salón, porque no nos quieren juntar. (Estrella, alumna del 2° año de la Secundaria Benito Juárez García).

Convivo con mi hermana, con algunos de aquí, pero con los niños no convivo, pues si son buenas gentes pero son muy *carrilleros*. Esa *carrilla* me da risa pero no me molesta. (Mariana, alumna del 2° año de la Secundaria Benito Juárez García).

No. Aunque a veces con Andrea, pos como cuando nos ponen a trabajar juntos, a veces yo tengo que hacer el trabajo solo porque ella nomas está renegando o platicando, y pos yo le digo a la maestra que me saque del equipo y ella dice que no, que tenemos que trabajar juntos (Pedro, alumno de 1° año de la Secundaria Benito Juárez García)

Si, con dos compañeras, una niña que una se fue, y con estrella. Porque mi hermana había puesto un estado de whatsapp, de que ella tenía una mejor amiga, y se molestaron ellas, pos nos *peliamos* y dijeron que ya no le podían hablar a mi hermana. No llego a los golpes solo nos decíamos cosas. (Mariana, alumna de 2° año de la Secundaria Benito Juárez García)

En efecto, de acuerdo a las declaraciones se puede ver que hay conflictos de convivencia entre los alumnos, pero no son de índole racial o cultural, a pesar de que conviven en un espacio multicultural, los alumnos hacen referencia a problemas propios de la edad, sexo y grado educativo, sin embargo, son conflictos que no suelen durar más de un día, pues se les puede ver discutir y a unos cuantos minutos compartir y convivir como si nada hubiera pasado.

En las Escuelas Primaria y Secundaria, se perciben conflictos que no son de trascendencia y solo se limitan a discusiones momentáneas, también, nos muestran que dichas discusiones, no son de orden discriminatorio, o que se den por que alguno de los involucrados pertenezca a alguna etnia indígena.

Así pues, la convivencia escolar es un elemento fundamental en un proceso escolar satisfactorio y productivo. En este sentido, se entiende por *convivencia* la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de los niños y jóvenes (Sandoval 2014 p.160.)

En una época en la que todos los problemas recaen sobre el sistema educativo, se debe reconocer a las escuelas e institutos la importante función de contención de una agresividad social que está en la calle y en los medios de comunicación. Contención, por un lado, y transmisión de unos valores cívicos que, en muchas ocasiones, parece que las familias han optado por no transmitir.

La convivencia no es un derecho ni un deber. Es una forma de vida que, desgraciadamente, no llega a ser la dominante en todos los entornos sociales. No obstante, sí se puede convenir que en un mundo civilizado, es el tipo de comportamiento dominante. Por tal motivo es de suma importancia que los niños, tengan este tipo de convivencia con sus compañeros fuera de la institución escolar. (Renau. 2007 p. s/p)

De tal manera, dada la importancia de la convivencia fuera de la escuela, los alumnos a pesar de vivir en zonas rurales, buscan como acercarse con sus propios medios a las casas de sus compañeros. Así pues los alumnos de primaria y secundaria contestaron de la siguiente manera:

Yo casi no veo a Jonathan y a Erik, casi más convivo con Jaquelin y con Neli, Cuco, Gerardo, Junior, Eliseo y Lupita. Ellos van a ver a mi abuelita y ahí nos ponemos a jugar. A los demás no los veo porque viven muy lejos de mi casa. (Maritza, alumna de 5° año de la Primaria Ramón López Velarde).

Si a veces me junto con Lupita, con Nelli y con Francisco, vamos a las bodegas *pa' llá* o a veces jugamos aquí (escuela). Jugamos al fut bol. (Jonathan, alumno de 5° año de la Primaria Ramón López Velarde).

Si, en veces donde yo vivo le pido a mi papá la moto y vengo a jugar con mis compañeros que están aquí (límite de la escuela), o hay veces que van a hasta mi casa nos reunimos y nos ponemos de acuerdo para ver a qué hora se van a regresar. Nos ponemos de acuerdo para jugar y hacer tareas. (Luis, de 6° año de la Primaria 24 de Febrero).

Si, vamos a las casa de ellos, como cuando nos deja tarea la maestra nos ayudamos, luego ellos nos ayudan a nosotros. En veces nos juntamos para hacer la tarea, cuando terminamos la tarea jugamos a los carros o a la canicas. (Rafael, de 6° año de la Primaria 24 de Febrero).

Pos allá en la casa vamos con los Jesúses. Los que viven cerca de con nosotros. Porque nomás con ellos se puede jugar por que los demás están muy lejos. (Eliseo, alumno de 4° año de la Primaria Ramón López Velarde).

Si más con pedro, porque casi vivimos juntos, los visito en bici o si me prestan pos en la moto, pero casi siempre voy en bici, porque casi no nos dejan trabajos en equipo. (Alberto, alumno de 3° año de la Secundaria Benito Juárez García).

Si con Andrea, con Brenda cuando venimos a veces a hacer la tarea y al terminar nos ponemos a jugar. Aunque vivimos lejos, nos prestan una moto para venir. (Guadalupe, alumna de 2° año de la Secundaria Benito Juárez García).

Si cuando vienen a platicar un rato a mi casa. Así salimos un rato a platicar y jugamos. (Nelli alumna de 2° año de la Secundaria Juana Inés de la Cruz).

Si, nos juntamos con diego en el bordo y salimos a dar la vuelta, nos ponemos de acuerdo cuando ir. (Francisco, alumno de 2° año de la Secundaria Juana Inés de la Cruz).

Si, pues convivo con mi hermana y cuando nos dejan hacer tareas en equipo. Aunque no viven cerca vamos en la moto de mis hermanos. (Mariana, alumna de 2° año de la Secundaria Benito Juárez García).

Pese a las diferencias de edad, grado, sexo y cultura, los niños en sus tiempos libres buscan la convivencia fuera de la escuela, como ya se ha dicho, este tipo de convivencia es importante ya que se trata de una convivencia incluyente e integrada, pero sobre todo necesaria para el óptimo desarrollo infantil.

En la inclusión el objeto de la innovación no es el niño, sino el sistema educativo, la escuela, la comunidad en general. Por tal motivo el progreso de los alumnos no depende sólo de sus características personales, sino del tipo de oportunidades y apoyos que se les brindan. Algunos ejemplos pueden ser: la escasez de recursos materiales, la rigidez en la enseñanza, la formación de los profesores, la falta de trabajo en equipo, las actitudes de todo el personal, la falta de cooperación de los padres, entre otras.

La inclusión alude a la participación y a los valores de la comunidad y centra su atención en todos los alumnos sin distinción alguna de raza, discapacidad, nivel socioeconómico, género, religión, circunstancias familiares, personales, etc. (Plancarte, 2017, p. 216)

La planeación de las actividades, es muy importante para que los alumnos se sientan incluidos en este tipo de contextos, para tal motivo se les preguntó a los alumnos que hicieran referencia acerca de alguna actividad que les haya gustado mucho, pero sobre todo que se les haya incluido a todos.

Recuerdo una actividad de matemáticas, trabajamos con recortes de números, estábamos sacando por números y el que tuviera más números era el que ganaba, y ya se llegó la hora del recreo y nunca supimos que al regresar del recreo volvimos a empezar. (Gerardo, alumno de 6° año de Ramón López Velarde).

Me gustó mucho cuando hicimos un móvil, el profe nos explicó que teníamos que hacer unas estrellas en una hoja para eso la teníamos que *mochar* de 18 x18, ya luego las hicimos como un asterisco, y las armamos como una estrella y le hicimos piquitos. (Eliseo, alumno de 4° año de Primaria. Ramón López Velarde).

Pues jugar a la lotería nos dejó encargados, nosotros organizamos todo. Se les entregaba dinero a los alumnos en forma de fichitas. Nomás de ese me acuerdo. (Luis, alumno del 6° año de la primaria 24 de Febrero).

Cuando vamos al club, hacemos trabajos y reglas. Hacemos juegos todos los días, por ejemplo recortamos los municipios de Zacatecas y los pegamos en foami, y nos los aprendemos, ya nos sabemos la república mexicana. (Erik, alumno de 6° año de Primaria Ramón López Velarde).

Sí, jugamos así todos juntos en las mañanas así *pa'calentar*, los de cuarto los de quinto, nos saca acá afuerita, o como la otra vez que también sembramos unos arbolitos, *pa'que* se vea bonita la escuela. *Asianos* los hoyos entre todos *pa'plantar* los árboles. (Juanito, alumno del 5° año de la Primaria 24 de Febrero).

Como en un juego de número, donde no se puede decir 3 ni 6 nos acomodamos en bolita, cuando caía el número no se decía, solo un aplauso, y se pasa al siguiente número, y teníamos que llegar hasta el 50 Se trabaja con los múltiplos de 3. (Edgar, alumnos del 5° año de la Primaria 24 de Febrero)

Como lo que me gustó mucho es la de donde pones los países *pegaos* en la pared, eso nos los puso a todos juntos. Nos dio al azar nombres de los países y teníamos que ordenarlos alfabéticamente con su capital. (Bulmaro, alumnos del 5° año de la Primaria 24 de Febrero.).

Pues ahorita la actividad que estamos haciendo nos gustó, estamos combinando colores y así. En una clase hicimos un debate sobre el aborto y todos participamos. Había en contra, a favor y público. (Estrella, alumna del 2° año de la Secundaria Benito Juárez García).

El día del niño del año pasado, la maestra nos dijo que pusiéramos actividades para los más chiquitos, y nos pusimos de acuerdo para ver lo que les íbamos hacer. También cuando nos hicieron lo del día del estudiante, que fue una carne asada, cuando terminamos de comer, reposamos un rato la comida y después nos mojamos en un tanque. (Mariana, alumna del 2° año de la Secundaria Benito Juárez García).

Durante los primeros años de la infancia, el primer contexto en el que la gran mayoría de los niños y las niñas crecen y se desarrollan, es la familia. Los lazos afectivos y el sentirse unidos a sus padres puede ayudarles a desarrollar herramientas sociales, inteligencia emocional y confianza en sí mismos. A medida

que se avanza en el desarrollo, los niños y las niñas, van accediendo y participando en nuevos contextos, y, en consecuencia, van apareciendo nuevas fuentes de influencia en el desarrollo de la personalidad. La escuela y la familia, las dos instituciones sociales de mayor repercusión en la vida del niño, se convierten entonces en los dos contextos más influyentes de cara a la configuración de la personalidad infantil; los padres, los docentes y el grupo de los iguales van a jugar un papel crucial en el proceso de socialización durante estos años (Gallardo, 2007, p. 114).

En el caso de las respuestas de los alumnos de la escuela 24 de Febrero, se hizo hincapié en las respuestas señaladas por los niños de procedencia indígena, pues son estos los que están más propensos a ser discriminados dentro del aula, de tal modo que se encontró que el 50% de ellos se siente diferente a los demás por su procedencia, mientras el otro 50% no siente distinción alguna. Así, las respuestas de los alumnos de la Escuela 24 de Febrero a la pregunta ¿Te sientes diferente del resto de tus compañeros?, sus respuestas fueron:

Sí, me siento diferente por mi idioma, a veces no me entienden, en mi casa hablo wixarika, y aquí en la escuela tengo que hablar español, sino no me entienden por ejemplo los zapatos significan ka kai, y casa ki. También me siento diferente porque a veces me dicen cosas. (Angelina, alumna indígena del 4° año de la Escuela Primaria 24 de Febrero).

No, antes no les hablaba, pero ahora ya me junto con muchos de ellos. (Vianey, alumna indígena del 6° año de la Escuela Primaria 24 de Febrero).

Sí, por que ellos hablan diferente, pero yo como hablo dos idiomas les entiendo. Entonces soy diferente porque hablo dos idiomas y me siento muy orgulloso por eso. (Gustavo, alumno indígena del 5° año de la Escuela Primaria 24 de Febrero).

No, me siento igual a todos, es más, me junto con todos aunque ellos solo hablen español (Azucena, alumna indígena del 4° año de la Escuela Primaria 24 de Febrero).

Son respuestas que coinciden con los planteamientos que hace Gallardo al señalar que los niños se sienten diferentes por cuestiones culturales, sin embargo, en esta investigación, se puede ver que los alumnos de las escuelas migrantes, en su gran mayoría no sienten discriminación por sus compañeros, ni por los docentes que conviven diariamente.

La educación intercultural tiene sus orígenes en el multiculturalismo, en el que confluyen diferentes actores en la reivindicación del valor de la *diferencia étnica y/o cultural*, así como en la lucha por la pluralización de las sociedades de acogida. La academización de este movimiento y su conquista de espacios institucionales favorecieron la conformación de nuevos enfoques disciplinarios que estudian la interculturalidad. La puerta de entrada del multiculturalismo a las escuelas fue el éxito escolar de los niños provenientes de minorías, situación que el multiculturalismo aprovechó para acceder al debate acerca de las reformas educativas necesarias (Durin 2007 p.65).

En la Escuela Primaria de pozos colectivos, en el momento de la entrevista no se encontraron alumnos provenientes de alguna etnia indígena, aunque en distintas épocas del ciclo escolar, es frecuente que arriben a la institución. Así pues, a diferencia con la Escuela 24 de Febrero, que si contó con una matrícula de 4 niños de procedencia indígena, las repuestas fueron variadas con respecto al siguiente cuestionamiento ¿Crees que algún compañero, por pertenecer a alguna etnia diferente a la tuya se sienta contento al ser incluido en las actividades del salón? las respuestas obtenidas en la entrevista, los alumnos, hacen ver su sentir en las siguientes declaraciones.

Pues debe sentirse bien. Pues qué nos van hacer, son del mismo humano, todos somos humanos, y todos somos iguales. (Gerardo, alumno de 6° año de Primaria Ramón López Velarde).

Pues debemos de tratarlo bien, no se debe de *peliar* uno con los compañeros, ni aunque sea de otras lugares, hay que tratarlos bien. (Junior, alumno de 4° año de Primaria Ramón López Velarde).

Yo le enseñaría a hablar mi idioma, y lo trataría bien porque yo creo que toda la gente es igual y no hay que discriminar. (Yaquelin, alumna de 5° año de Primaria Ramón López Velarde).

Me siento igual que todos, porque mis compañeros me tratan igual que a todos. Si me siento contenta por estar con ellos. (Vianey, alumna indígena del 6° año de la Escuela Primaria 24 de Febrero).

Yo los trato bien, porque ellos son como nosotros, solo son de otro lugar, pero no me siento incomoda con eso, si los convido y todo. Él siempre estudia, a Gustavo y su hermana, les decimos. Ven a jugar y si juegan. (Fanny, alumna de 4° año de Primaria 24 de Febrero).

A mí me tratan bien, a veces cuando no quieren lonche, me dan. Entonces me siento muy contento en esta escuela y con mis compañeros. Aunque en las otras escuelas

como en la del Tepozán iban bien muchos Tepehuanos, y ellos hablan diferente pero los trato igual bien, hasta a veces iban a mi casa a jugar. (Gustavo, alumno indígena del 5° año de la Escuela Primaria 24 de Febrero).

Juntamos a Gustavo a los juegos, por que se quedaba ahí solito en el salón, entonces a nosotros nos daba tristeza que estuviera ahí solo, nosotros lo convidábamos y decía que no, y ya cuando fue agarrando confianza nos dijo que sí. (Rafael, alumno del 6° año de la Escuela Primaria 24 de Febrero).

Pues yo creo que se sentiría bien, pues lo ayudaría ya que llegando a la escuela no sabes muchas cosas, si necesitara algo pues ir con él. Ayudarlo apoyarlo. Porque todos somos iguales a todos se nos debe tratar igual. (Estrella, alumna del 2° año de la Secundaria Benito Juárez García).

Sí, porque todos somos iguales, todos tenemos los mismos derechos. (Francisco, alumno de 2° año de la Secundaria Juana Inés de la Cruz).

Los alumnos de primaria, por su corta edad, no perciben discriminación de parte de sus compañeros o de sus maestros, sin embargo, parece que esto no está condicionado por la edad de los niños, pues los alumnos de secundaria, refieren sentir diferencias (problemas inclusivos, que no suelen ser por los contrastes étnicos o de costumbres), porque se ven forzados a convivir con niños de menor edad, y en ciertas circunstancias estos tienen que ayudar al docente a cuidar a los más pequeños.

4.1.3 Entrevista a docentes de las Escuelas Migrante de las comunidades de Pozos Colectivos, Guadalupe, Zac., y El Rey, Villa de Cos, Zac.

Los docentes entrevistados en las Escuelas Migrantes fueron cinco entrevistas, en Pozos Colectivos, se aplicaron tres entrevistas, uno de ellos atendía Primaria, otro Secundaria, y el tercer docente, encargado del USAER. Por su parte, en la comunidad de El Rey, se entrevistó a cada uno de los docentes encargados del nivel de Primaria y Secundaria. El servicio de educación primaria y secundaria que se brinda en éstas escuelas, se da a través de aulas multigrado, las cuales se conforman por grupos de niños de dos o más grados. Estos son atendidos por un solo maestro; situación que complejiza, aún más la tarea docente, pues debe realizar una organización y planificación del trabajo en el aula que le permita dar

atención diferenciada a los alumnos de cada uno de los grados escolares, a su cargo.

A fin de investigar la sobre la integración e inclusión que se registra en el aula multigrado, considerando las características de alumnos, donde priva la diversidad relacionada a la edad, sexo, lugar de origen, etnias, grados, y hasta niveles de aprendizaje, se hizo el siguiente cuestionamiento a los docentes *¿Cuáles son las problemáticas en torno a la integración e inclusión que se presentan entre sus alumnos tanto en la escuela como en el aula?*, sus respuestas:

Considero que es difícil que se adapten los niños de nuevo ingreso tanto en la escuela como en el aula, por lo regular los niños que llegan iniciado el ciclo, son niños migrantes que tienen poco tiempo en la comunidad, estos no tienen la suficiente confianza, para acercarse a nosotros o a sus compañeros. Por ejemplo tiene que pasar tiempo para que empiecen a convivir y se puedan adaptar. Siempre lo hacen, sí, pero no de manera inmediata. (Profa. Fátima, docente de Primaria, en la escuela 24 de Febrero).

Básicamente las principales problemáticas de integración e inclusión son por la edad de los alumnos (Secundaria), sumando a esto la diferencia de edades entre toda la escuela, pues ellos están entrando en la adolescencia y también hay otros niños de 4 a 5 años de edad, son jóvenes adolescentes que se encuentran en una etapa de cambios de humor muy frecuentes (Profa. Fabiola, docente de Secundaria en la escuela Benito Juárez García).

Creo que la diferencia de edades, y que la escuela sea multigrado y multinivel, pues cuenta con servicios para niños en edad de Preescolar, Primaria y Secundaria, lo que provoca que los alumnos no se incorporen inmediatamente a las actividades, incluso, los niños más grandes no se quieren integrar a la actividades con los más pequeños. (Profa. Ana, docente de Primaria en la escuela Ramón López Velarde).

Para mí, los problemas de integración que se presentan con los alumnos de esta escuela, es la falta de información de algún tema en específico de algún alumno o algún compañero porque, la falta de preparación del docente, provoca que no tenga ni idea de cómo hacer que todo el grupo participe en la misma actividad. (Prof. Leobardo, docente de Secundaria en la Juana Inés de la Cruz).

Pienso que uno de los problemas es la higiene, ya que los niños que vienen más aseados apartan a los niños que no tienen una buena higiene, y lo peor, es que se lo hacen saber abiertamente a manera de insulto, de los cuales muchas veces nos damos cuenta hasta que ya hicieron sentir mal al compañerito. (Prof. Raúl, docente del Programa USAER en la Primaria Ramón López Velarde).

Como se puede apreciar, las respuestas emitidas por los docentes, la inclusión si se da dentro del aula, solo que no es instantánea, demanda tiempo, esfuerzo y

trabajo de parte del docente y de los alumnos. Se requiere que el docente sepa interactuar con sus alumnos, e influya para que quieran participar en las actividades, pues como lo menciona la maestra Fátima *cuando llegan los niños no tienen la suficiente confianza de acercarse a su maestro o a sus compañeros*.

Ramírez, comenta que los centros educativos son espacios para que los niños y niñas aprendan a convivir, desarrollen las capacidades necesarias para convertirse en ciudadanos responsables y asuman los valores que sostienen la vida en sociedad. En la realidad educativa actual se observan situaciones diferentes de violencia y actos de indisciplina, que hacen más relevante que la necesidad de educar en la convivencia es imprescindible. Desde las instancias educativas se tiene el deber y responsabilidad de poner en funcionamiento instrumentos con el fin de favorecer la convivencia en los centros escolares (Ramírez, 2012, pp. 9-10).

Con relación a los motivos por las que se podría dificultar la integración e inclusión en los alumnos, los docentes de las Escuelas Migrantes señalan las siguientes:

La principal causa, es que en el grupo atiende tres grados, y cada alumno tiene necesidades específicas y diferentes, ya que no van al mismo ritmo de trabajo, como docentes, debemos de pensar en la manera en que nuestros alumnos se sientan incluidos e integrados, pero no debemos de perder de vista las necesidades que tienen cada uno como persona individual. (Profa. Ana, docente de Primaria en la escuela Ramón López Velarde).

La higiene personal, pues tenemos jovencitos que están entrando a la adolescencia y la falta de higiene provoca que los demás de cierta manera se alejen, también afecta la falta de información de los padres de familia, y los bajos niveles de escolaridad de los mismos. (Prof. Raúl, docente del Programa USAER en la Primaria Ramón López Velarde).

Porque los niños migrantes, al ser una institución nueva para ellos, es difícil que se adapten o quieran participar en las actividades, son muy tímidos. El principal problema es la timidez, no sé cómo llamarle, pues les hablas y solo te contestan como con sí o no. Son muy introvertidos. (Profa. Fátima, docente de Primaria en la Escuela 24 de Febrero).

Diferencia de edades, la manera diferente de pensar, los cambios propios de la edad. En ocasiones los problemas de integración en la secundaria son que los alumnos ya se empiezan a fijar en el sexo opuesto y eso a veces provoca roces entre ellos. Y pues tal vez en menor medida, las diferencias de cultura, costumbres, idioma etc. (Profa. Fabiola, docente de Secundaria en la Escuela Benito Juárez García).

Los comentarios emitidos por los docentes, confirman lo descrito en la Revista *Temas para la educación*, pues señala que la problemática principal en las escuelas y aulas multigrado es la diversidad de grados dentro de un mismo espacio, tal problemática se considera por encima de los problemas que se puedan desatar de índole cultural, incluso por encima del idioma.

Para autores como Martínez y Sánchez, se debe poner especial atención en las actividades que se realizan dentro del aula, para ello es necesario crear estrategias multigrado e interculturales a fin de desarrollar una serie de habilidades y conocimientos generales, situación nada sencilla de sortear, pues un solo docente debe conducir un sinnúmero de actividades con varios niños y niñas que hablan distintas lenguas indígenas. Aún más, se podría agregar que la enseñanza dentro del aula móvil se vuelve más compleja para el docente debido a que no existe una homogeneidad entre los menores porque muchos de ellos son estudiantes regulares o irregulares; abandonaron sus estudios; son analfabetas; presentan algún tipo de rezagado educativo; deficiencias en la educación de sus escuelas de origen; las condiciones particulares de vida, entre otros aspectos (Martínez y Sánchez, 2017, p.16).

Refiriéndose a la multiculturalidad de los alumnos con los que trabajan los docentes de las Escuelas Migrantes, se les preguntó si están satisfechos con la forma como se integran los alumnos a las actividades cotidianas del aula; a lo cual comentaron:

Sí, porque el programa de atención a la niñez migrante nos dota de insumos y materiales en lengua indígena, con los cuales, puedes trabajar dentro de clase e incluir a los niños, y así, se facilita la integración y hasta la inclusión en el trabajo con ellos. También como docentes nos damos a la tarea de investigar temas que les sean útiles y de confianza. Como por ejemplo algunas palabras que cuando ellos las escuchan se sorprenden, sonríen y empiezan a sentir confianza, de hecho en el salón de clases, tengo varias palabras escritas en wixarica, por ejemplo: como se dice silla, como se dice pizarrón, como se dice atención y todos las aprendemos (Profa. Fátima, docente de Primaria en la Escuela 24 de Febrero).

Si, pese a todos los factores y aspectos que influyen desfavorablemente, los alumnos muestran una empatía entre ellos mismos y en las actividades que se desarrollan en el aula (Profa. Fabiola, docente de Secundaria en la escuela Benito Juárez García).

En esta escuela, no hay alumnos que hablen otra lengua, son niños migrantes pero pertenecen al mismo estado. Sin embargo, los alumnos se relacionan y se apoyan mutuamente de manera satisfactoria, en cuanto a la integración que se da dentro del aula, creo que es satisfactoria (Profa. Ana, docente de Primaria en la Escuela Ramón López Velarde).

Si, ya que todas las actividades son planeadas y diseñadas para que todos los alumnos participen activamente. (Prof. Leobardo, docente de Secundaria en la Escuela Juana Inés de la Cruz).

No del todo, porque a pesar de los esfuerzos que se hacen para que los alumnos se sientan incluidos, a veces no es posible por su forma de ser, pues son introvertidos, especialmente los que llegan de nuevo ingreso y con ellos batallo más. (Prof. Raúl, docente del Programa USAER en la Primaria Ramón López Velarde).

La Práctica docente en el aula multigrado implica además de condiciones y relaciones, procesos reales de trabajo que se construyen a partir de la negociación entre *sujetos* (profesores, alumnos, padres de familia) y *conocimientos* efectivamente integrados a la práctica docente, conocimientos que no están siendo adquiridos en el proceso formal sino más bien en el transcurrir de los años de experiencia. Existen estudios que muestran algunas ventajas didácticas al trabajar con niños de diferentes edades y complejidad de competencias en donde un paradigma colaborativo con una propuesta de apoyo a la diversidad y desarrollo de habilidades de tolerancia y entendimiento genera resultados académicos, éticos y estéticos en los niños (Rockwell, 1990, p.32-34).

En torno a la práctica docente, se hizo la siguiente pregunta a los maestros de las escuelas migrantes ¿Su práctica docente, la desarrolla considerando la heterogeneidad del alumnado?, sus respuestas:

Si pero bueno, es que no siempre puedo, porque aparte de la diversidad cultural que hay dentro del salón de clase, son aulas multigrado, entonces es difícil el trabajo con todos los niños, pero si trato incluirlos en todas las actividades, retomo incluso, algo, aunque sea un poquito del origen de su cultura. Aunque las características de los alumnos son muy diversas. (Profa. Fátima, docente de Primaria en la Escuela 24 de Febrero).

Si, pues todos aprenden de diferentes maneras, entonces considero los distintos estilos de aprendizaje que existen dentro del grupo, para que se aproveche al máximo el tiempo que pasamos dentro del aula. (Profa. Fabiola, docente de Secundaria en la escuela Benito Juárez García).

Sí, es una característica que siempre hay que tomar en cuenta. Es difícil, pues además de la diferencia de edades, cultura y preferencias, hay alumnos que no trabajan al mismo ritmo que los demás, y esto también influye para que se sientan excluidos del grupo, pues por lo regular se quedan atrás en los trabajos. (Profa. Ana, docente de Primaria en la escuela Ramón López Velarde).

Siempre, ya que es nuestra tarea y obligación diaria incluir a todos los alumnos en todas las actividades que se desarrollen dentro y fuera del aula. (Prof. Leobardo, docente de Secundaria en la Juana Inés de la Cruz).

La mayoría del tiempo se procura atender las necesidades de cada uno de los alumnos, sin embargo, la condición y las propias características de los niños, de la escuela multigrado y multinivel, se requiere de mucho tiempo. (Prof. Raúl, docente del Programa USAER en la Escuela Primaria Ramón López Velarde).

Tales respuestas, concuerdan con lo expuesto por Rocwell (1990), ya que los docentes, explican que hacen su mejor esfuerzo por atender las necesidades de los alumnos, además que las actividades que realizan las hacen pensando en la multiculturalidad que hay en las aulas.

En el caso de la interacción en el aula, autores como Camacaro, menciona que la interacción en el aula, como en el resto de las situaciones de la vida humana, es la capacidad comunicativa de los actores para compartir los contenidos culturales y curriculares, porque su fin es por una parte la enseñanza y, por la otra, el aprendizaje. El contenido es lo que se trasmite en la interacción de manera explícita o implícita y que contribuye a la comprensión de ésta, porque incluye, el conocimiento enciclopédico y el socialmente compartido por los actores. Además, puede estar dirigido a la razón o al comportamiento (Camacaro, 2008 p.192). Así, se preguntó a los docentes ¿La interacción entre los menores estudiantes en el entorno escolar permite que se apoyen unos a otros? A lo cual contestaron de la siguiente manera:

Sí, aunque se presentan constantemente situaciones de riesgo para los más pequeños, ya que los alumnos más grandes en ocasiones no miden el peligro, pero al final los más grandes optan por cuidar y apoyar a los pequeños. (Profa. Ana, docente de Primaria en la escuela Ramón López Velarde).

Sí, porque al apoyar a los demás, les ayuda a integrarse como compañeros, al interactuar unos con otros, provoca que también se formen nuevas amistades. (Prof. Leobardo, docente de Secundaria en la Juana Inés de la Cruz).

Por lo regular si, ya que la mayor parte de los alumnos pequeños tienen hermanos en grados más altos, y éstos ayudan a los más pequeños. (Prof. Raúl, docente del Programa USAER en la Primaria Ramón López Velarde).

Si porque, son niños y no ven diferencias de edades ni niveles, ni de quien tiene más que otros. Conviven siempre los más pequeños con los más grandes, a veces los más grandes cuidan a los más pequeños. (Profa. Fátima, docente de Primaria en la Escuela 24 de Febrero).

Si, pues los alumnos de secundaria, son conscientes de que en la escuela hay alumnos más pequeños y requieren de apoyo. (Profa. Fabiola, docente de Secundaria en la escuela Benito Juárez García).

Estas respuestas, coinciden con la investigación hecha por Camacaro, ya que los docentes transmiten contenido de manera explícita o implícita en la interacción, con sus alumnos, procurando incluir el conocimiento.

La motivación, también es una parte importante en esta igualdad, ya que es un impulso interno que dirige la acción hacia un fin. Provoca a la acción e impulsa y guía la reacción, sin motivación no hay acción; por ello, se les preguntó a los docentes, si estos motivan a sus alumnos a que estén orgullosos de sus propios logros, sus respuestas fueron:

Sí, tengo como ejemplo, Juan Miguel, (alumno del 5 año), es muy listo y sé que puede realizar actividades de sexto grado. De repente le aplico algún tipo de ejercicios y él se entusiasma, y dice porque tengo que hacer lo de los niños de sexto, y yo le digo, es para que aprendas, puedes hacerlo y ya dice que sí. Entonces él lo realiza y lo comparte con su familia, diciendo que él ya hace cosas de sexto. Y se siente orgulloso, entonces, para quien tiene capacidades distintas hay que estimularlo para promoverlas. (Profa. Fátima, docente de Primaria en la Escuela 24 de Febrero).

Si, motivarlos constantemente hará que los alumnos se quieran seguir mejorando. Una manera de motivar, es también el premiar con alguna actividad que les gusta mucho, por ejemplo, mis alumnos están muy ansiosos por que llegue el día del estudiante, pues realizamos diferentes actividades que salen del contexto de la escuela. Pero para llegar a ello, se lo tienen que ganar con buen comportamiento durante su estancia en el aula. (Profa. Fabiola, docente de Secundaria en la Escuela Benito Juárez García).

Si, ya que todos son iguales para mí, y sus logros son de acuerdo a la capacidad y aprovechamiento de cada niño. Procuro llevar pequeños premios, que se los ganan al finalizar la clase, como por ejemplo, la mascota del salón, que es un juguete para los más pequeños, o bien el cuaderno chismoso, que es un cuaderno para los más

grandes, donde el alumno que se lo lleva expresa sus vivencias dentro de la escuela, son pequeños alicientes para tener un buen comportamiento. (Profa. Ana, docente de Primaria en la Escuela Ramón López Velarde).

Sí, es importante reconocerles para motivarles. A veces con un simple *bien hecho* es suficiente para que los alumnos se sientan motivados, sobre todo que se sientan mejores personas, a la vista de sus compañeros. (Prof. Leobardo, docente de Secundaria en la Juana Inés de la Cruz).

Siempre, y en algunas ocasiones se les premia, busco diversas estrategias que incluyen juegos y actividades de su gusto, así conviven y se divierten después de hacer correctamente su trabajo. (Prof. Raúl, docente del Programa USAER en la Primaria Ramón López Velarde).

Considerando que nuestro país posee una gran riqueza cultural que se manifiesta en la historia de sus pueblos y en la variedad de lenguas y costumbres que caracterizan nuestra identidad nacional; son culturas que nos dejaron huella de su sabiduría y conocimientos transmitidos de generación en generación, a través de diversas formas de enseñanza según la época: leyendas, costumbres, códigos, pinturas, formas de organización para el trabajo, la producción, etcétera; y por lo tanto, un niño orgulloso de sus raíces, es un niño incluido y feliz. Considerando además, que la creación de este tipo de escuelas ha sido para brindar atención educativa a los menores que acompañan a sus familias en sus traslados laborales temporales, así como, que la inscripción está abierta durante todo el Ciclo escolar, y que debido a eso, en cualquier época del año pueden llegar a matricularse menores migrantes hijos de jornaleros agrícolas, incluso con raíz indígena, se planteó la siguiente pregunta ¿Alimenta a sus alumnos a sentirse orgullosos de su origen?, con esta pregunta pretende contestar si el docente da el valor que tiene para un niño, pertenecer a una etnia. Los docentes contestaron de la siguiente manera:

Si, pues es necesario sentirse y que los demás vean, lo orgulloso de lo que sé es, mientras sea honrado y de personas de bien. Sobre todo en los niños indígenas, ya que se está perdiendo esa clase de sentimiento, creo que ahora ya hasta se apenan por pertenecer a alguna etnia y por hablar otro idioma, eso es algo que debemos de cambiar como docentes. (Profa. Ana, docente de Primaria en la Escuela Ramón López Velarde).

Sí, pues es parte de su desarrollo. Los niños no deben de sentir pena por lo que son, aquí en la escuela, tratamos de ver a todos por igual. (Prof. Leobardo, docente de Secundaria en la Escuela Juana Inés de la Cruz).

Sí, siempre haciendo énfasis en la importancia que tiene cada grupo dentro de la sociedad. Aunque por otra parte solo en ocasiones cuando la situación lo amerita, ya que si su origen no es diferente al de la mayoría, pues no se toca el tema. Solo lo hago con los niños indígenas que llegan. (Prof. Raúl, docente del Programa USAER en la Primaria Ramón López Velarde).

Claro, hay que respetar su cultura, sus tradiciones, ellos comparten historias, según la asignatura que estemos viendo, siempre hacen participaciones activas. Se enorgullecen, los hace sentir importantes. Se sienten orgullosos de cómo son de cómo se visten, de lo que les gusta, y defienden porque se visten, por ejemplo Gustavo que es un niño indígena, le pregunto por qué no trae su vestimenta a la escuela, que no se debe sentir apenado por cómo se visten, y él me dice que no lo usa porque como migró, muchas de sus pertenencias las dejo allá, y aquí pues no encuentra. (Profa. Fátima, docente de Primaria en la Escuela 24 de Febrero).

Sí, pues cada quien debe sentirse orgulloso de donde viene. De su tierra, de sus ancestros, la riqueza cultural de México es tan bella y tan extensa, que eso debe ser motivo de orgullo para todos, no solo de las personas indígenas, todos somos parte de este país y eso debe hacernos sentir orgullosos. (Profa. Fabiola, docente de Secundaria en la Escuela Benito Juárez García).

Como se puede percibir en las respuestas, los docentes dicen motivar a sus alumnos para que éstos se sientan orgullosos de sus orígenes, así por ejemplo, por citar algunos, en la escuela se realizan actividades, como los festivales donde los docentes organizan bailes tradicionales de los lugares de origen de los niños y sus padres, otra, son los desfiles con trajes típicos de las regiones indígenas, se les pide a los papás que apoyen en este aspecto, pues en algunas regiones la vestimenta cambia entre adultos y niños.

Es importante plantear, que una metodología didáctica supone una manera concreta de enseñar, es un método que supone un camino y una herramienta concreta que se utiliza para transmitir los contenidos, procedimientos y principios al estudiantado y que se cumplan los objetivos de aprendizaje propuestos por el profesor, por ello, se les preguntó a los docentes, si éstos utilizan algún método para incluir a sus alumnos en clase. Los docentes respondieron lo siguiente:

Si, como por ejemplo hay muchas estrategias grupales, un método de intervención dentro del grupo, podría ser trabajar la planeación con un eje transversal, por ejemplo ver un tema en común para todos los alumnos. (Profa. Fátima, docente de Primaria en la Escuela 24 de Febrero).

Sí, iniciando con actividades para incluir a todos los alumnos, y enfocarme en la materia de educación socioemocional y en actividades lúdicas, que por lo regular lo hacemos al inicio de la clase, ya sea buscando un fin pedagógico, o simplemente llenarnos de energía al inicio de clase, busco alguna actividad corta diferente para cada día. (Profa. Ana, docente del nivel Primaria en la Escuela Ramón López Velarde).

Todas las prácticas docentes utilizadas están diseñadas para incluir e integrar a los alumnos. Este tipo de actividades, es más fácil desarrollarlas y aplicarlas en Educación Física, pues en esta materia las diferencias de culturas o lenguaje, pasan a segundo plano, pues las actividades son físicas. (Prof. Leobardo, docente de Secundaria en la Escuela Juana Inés de la Cruz).

Ninguna específica y sistematizada. Ya que por lo regular, trabajo con no mayor a 4 niños (Prof. Raúl, docente del Programa USAER en la primaria Ramón López Velarde).

Así pues, los docentes dicen realizar actividades que les permita integrar a sus alumnos, estas actividades se caracterizan por ser lúdicas¹⁶ y realizarse sobre todo en las primeras horas de la mañana. Otra característica que los docentes mencionan, es que dichas actividades se facilitan, si tienen que ver con actividades físicas, pues de esta manera se rompe con las diferencias culturales, de género, sexo, edad, idioma, etc.

En el caso de los planes y programas, los docentes muestran su inconformidad con los contenidos, pues estos no están pensados para las minorías a la cual pertenece este tipo de instituciones, ya que no se considera el contexto en el que están inmersos.

Para Van den Berg (2002, citado por López y Tinajero), la implementación de una reforma implica la confrontación de dos culturas: la de los diseñadores de los cambios y la de la práctica real de los docentes. Las políticas de cambio generan conflictos entre los maestros ya que se trata de imposiciones externas al contexto escolar y, por lo general, no corresponden a las opiniones de los maestros sobre la enseñanza. De hecho, este autor afirma que la instrumentación de cambios

¹⁶ El termino Lúdico se refiere a todo aquello propio o relativo al juego, a la diversión, es decir, un juego de mesa, una salida con amigos a un parque de diversiones son todas actividades lúdicas.

educativos suele provocar caos interno en los docentes y es influido por los patrones vigentes de cultura, poder y control.

Los docentes de las Escuelas de Educación Básica Migrante, expresaron su sentir acerca de los planes y programas de estudio, se les preguntó si creen que estos, están elaborados para cubrir la demanda de este grupo poblacional, si están diseñados para cubrir las necesidades de la institución en la que actualmente laboran. Las respuestas de los docentes:

Solo en ocasiones, pues la mayoría de las veces no es así, ya que hay temas que no se relacionan con el entorno ni las necesidades que presentan mis alumnos. Se les olvida que la mayoría de las escuelas multigrado, están en zonas rurales y por lo tanto no se tiene el mismo apoyo, ni se tiene la infraestructura de una escuela urbana o regular. (Profa. Ana, docente de Primaria en la Escuela Ramón López Velarde).

No, hace falta mucha investigación por parte de nuestras autoridades oficiales para saber las necesidades reales de estos contextos educativos y de este extracto social. Lamentablemente muchas de las personas que están al mando de las instituciones, solo laboran detrás del escritorio, y no se dan cuenta de las necesidades reales que tienen las escuelas multigrado. (Prof. Leobardo, docente de Secundaria en la Escuela Juana Inés de la Cruz).

No, se requieren muchas adecuaciones para este tipo de población estudiantil. No son funcionales, ya que la mayoría presentan un rezago educativo (Prof. Raúl, docente del Programa USAER en la Primaria Ramón López Velarde).

No, los planes de estudio están muy generalizados, muy sistematizados, no se adaptan a los contextos en los que labora el docente en este caso en una comunidad rural con atención a niños migrantes. Lo que nos guía, lo que nos apoya son los materiales que nos dan en el programa de atención a la niñez migrante, esos sí traen un enfoque, pero pues, aparte uno tiene que trabajar con los de la Secretaría de Educación Pública. (Profa. Fátima, docente de Primaria en la Escuela 24 de Febrero).

No, puesto que los planes y programas están estandarizados y esto no permite que se acerquen a la realidad de nuestros alumnos. (Profa. Fabiola, docente de Secundaria en la Escuela Benito Juárez García).

En este caso, los docentes están de acuerdo en que es necesaria una adaptación a los planes y programas para este tipo de escuelas, aulas y niños, estos cambios deben estar enfocados en la multiculturalidad y características específicas que se viven dentro de un aula multigrado. Ya que actualmente están enfocados a la mayoría, y a las escuelas de organización completa.

Para complementar la pregunta anterior, y desde la perspectiva de que los docentes concuerdan en que los planes y programas de estudio necesitan un cambio, se les hizo el cuestionamiento ¿En qué rubros considera usted que hace falta capacitación y actualización al docente multigrado que trabaja con niños jornaleros agrícolas?, los docentes contestaron lo siguiente:

En planeaciones multigrado, en como compartir el tiempo para cada uno de los grupos. Necesitamos capacitarnos en planeaciones transversales, pues necesitamos aprovechar el tiempo en atender las necesidades de todos los alumnos, pues al enfocarnos en uno solo o en una minoría del grupo, los demás están desperdiciando su tiempo. (Profa. Ana, docente de Primaria en la Escuela Ramón López Velarde).

En las lenguas maternas de los diferentes alumnos. Necesitamos material con contenido indígena, que este tipo de material nos ayude a comprender y entender las necesidades de los alumnos sobre todo los que tienen características de cultura o idioma, diferentes al nuestro. (Prof. Leobardo, docente de Secundaria en la Escuela Juana Inés de la Cruz).

Adecuación curricular por grados y niveles cognitivos, trabajo con alumnos extra edad y cómo hacer una integración a un grupo regular, sin embargo necesitamos también cambios en español y matemáticas, se necesita ser muy didáctico para mantener la atención de los niños. (Prof. Raúl, docente del Programa USAER en la Primaria Ramón López Velarde).

En el plan de estudios tiene que existir algunas modificaciones que contemplen el contexto regional en el que están las escuelas y así podamos atender a la diversidad. Los cambios deben ser sobre planeación, y sobre los contenidos que son importantes, pero que no adquieren tanto significado para los niños. Y hay otros que si son de su interés, pero a mí me interesaría que si el plan de estudios, tiene esa orientación, yo podría hacer mejor mis clases, mi planeación de clase y con eso beneficiaría la educación de esos niños. (Profa. Fátima, docente de Primaria en la Escuela 24 de Febrero)

En la planeación multigrado propiamente encaminada a la educación de estos niños. La diversidad dentro de las aulas multigrado es muy basta, y no se les considera en el currículo, ni en los planes y programas, se necesita que las autoridades realmente tomen en cuenta este tipo de población. (Profa. Fabiola, docente de Secundaria en la Escuela Benito Juárez García).

Así pues, lo importante en nuevos programas, es que los niños y las niñas puedan tener un aprendizaje de lo esencial, es decir, que tengan conocimientos clave para toda la vida. En las respuestas se percibe según los docentes, se necesita capacitación en la forma en la que debe ser una planeación multigrado,

considerando los contextos indígenas, en lenguas indígenas, en adecuación curricular etc.

En la siguiente pregunta, se les pregunto a los maestros: En general, ¿se siente satisfecho de trabajar con niños jornaleros agrícolas migrantes? Las respuestas que emitieron son las siguientes:

Sí, porque es de mucha satisfacción, es muy grato ver el avance que ellos logran en el tiempo que están contigo. Cómo los recibes y cómo se van, no solo ellos aprenden, si no también uno. (Profa. Fátima, docente de Primaria en la Escuela 24 de Febrero).

Sí, es una labor sumamente gratificante, conocer las diferentes culturas, las diferentes formas de pensar pero sobre todo convivir e interactuar con los niños. (Profa. Fabiola, docente de Secundaria en la Escuela Benito Juárez García).

Sí, porque aprendo mucho de ellos, y el tener alumnos con variedad de problemas y necesidades me ha hecho ser mejor persona, sobre todo mejor docente. (Profa. Ana, docente de Primaria en la Escuela Ramón López Velarde).

Sí, por que son alumnos con deseos de superación, que a pesar de todas las dificultades que les ha presentado al vida, son niños con ganas de salir adelante, y sobre todo son pequeños con gran actitud de ayuda hacia sus padres, pues algunos de ellos trabajan por las tardes para ayudar al gasto de la familia. (Prof. Leobardo, docente de Secundaria en la Juana Inés de la Cruz).

Si aunque considero que es importante impartir más formación a los docentes sobre este tema en específico. Son niños muy nobles y dispuestos a aprender, pero su contexto les dificulta. (Prof. Raúl, docente del Programa USAER en la Primaria Ramón López Velarde).

En este cuestionamiento, los docentes contestaron de manera muy similar. En lo general se sienten satisfechos por la labor que están haciendo con este tipo de población estudiantil, sin embargo, aún falta mucho por hacer, ya que vida del buen docente es un ejercicio permanente de generosidad. Primero como profesores activos, en el día a día en las aulas, en los pasillos de la escuela, con una mano extendida ante las dudas de los alumnos y luego, al llegar la madurez, cuando llega la hora de jubilarse. En el tiempo que se está en una escuela o fuera de ella se acrecentarán las huellas del paso por los caminos infinitos de la enseñanza.

CONCLUSIONES

INTRODUCCIÓN

En este apartado se expone el cuerpo de conclusiones que se desprenden de la investigación *Integración e Inclusión de Alumnos Jornaleros Agrícolas Migrantes en Escuelas Multigrado*, a partir de los resultados de las entrevistas aplicadas a estudiantes y maestros de las Escuelas de Migrantes, donde se imparte Educación Básica: Primarias *Ramón López Velarde* y *24 de Febrero*, así como, las Secundarias *Juana Inés de la Cruz* y *Benito Juárez García*, ubicadas en los Municipios de Guadalupe, Zac., y Villa de Cos, Zac., respectivamente.

Del Contexto de las instituciones objeto de estudio

En el estado de Zacatecas, actualmente hay un total de seis escuelas migrantes, ubicadas en los municipios de Calera de Víctor Rosales, Guadalupe, Villa de Cos y Fresnillo. En esta investigación, se consideraron, la Escuela Primaria *Ramón López Velarde* y la Secundaria *Juan Inés de la Cruz*, pertenecientes a la comunidad de Pozos Colectivos (Gerardo Trejo) El Bordo, Guadalupe, Zac., así como, la Escuela Primaria *24 de Febrero* y la Secundaria *Benito Juárez García*, de El Rey, Villa de Cos, Zac.

Son *Escuelas Migrantes Multigrado* donde se brinda el servicio educativo a niños, hijos de jornaleros agrícolas migrantes, localizadas cerca de los invernaderos agrícolas (lugar donde trabajan los padres de los alumnos), cuyas aulas móviles, están diseñadas para moverse de un lado a otro, cuando así sea necesario.

En este tipo de escuelas, se oferta desde educación Preescolar, Primaria y Secundaria¹⁷, por lo general, cada uno de los niveles se imparten en una misma aula, y son atendidos por un solo docente todos los grados educativos en la misma.

Son escuelas, que presentan una importante diversidad de necesidades en materia de infraestructura, a grandes rasgos se puede hacer mención:

¹⁷ Para efectos de esta investigación solo se consideraron el nivel de Primaria y Secundaria.

- Ninguna de las escuelas cuenta con drenaje y agua potable; así por ejemplo, en la Escuela de Pozos Colectivos solo se cuenta con dos baños portátiles que son lavados una vez a la semana por personal del Invernadero, cuyos desechos, son tratados químicamente; por su parte, en la escuela de El Rey, los sanitarios cuentan con fosa séptica y los residuos son extraídos en pipas una vez cada tres meses.
- Hace falta el abastecimiento de corriente eléctrica, ya que esta se abastece mediante extensiones desde las viviendas más cercanas.
- Hay carencia de piso firme en las planchas cívicas, la falta de este, dificulta la realización de festivales y clausuras escolares por la tierra que se levanta, y en época de lluvia llega a *encharcarse* la escuela, lo que provoca que los alumnos lleguen con los zapatos llenos de lodo.
- Son escuelas que no cuentan con toldos escolares, por lo que la actividad física se ve afectada por las lluvias y el sol según se encuentre el clima.
- Con relación a las aulas, miden 62.4m², construidas de lámina galvanizada y tienen la capacidad para albergar hasta 22 personas. Por ser de lámina, en temporada de calor, tienden a ser muy calientes, y por el contrario, en tiempo de frío son espacios muy helados. Cuentan con un sistema de aire acondicionado, pero no funciona debido a la falta de corriente eléctrica en la escuela.
- Las butacas de trabajo para los niños, se encuentran en excelente estado, pues es mobiliario recientemente proporcionado por la SEDUZAC, por su parte, el mobiliario de trabajo de los docentes se encuentra en muy buenas condiciones, pues tiene poco tiempo que fue adquirido con recurso del programa Escuelas de la Reforma.
- Por la carencia de electricidad en la escuela tampoco se cuenta con servicios de centros de cómputo, ni computadora para el docente.

En términos generales se puede decir que en las dos Escuelas Migrantes existe una gran necesidad de infraestructura educativa, material didáctico y equipamiento, que permita a los docentes brindar un mejor servicio educativo a este tipo de niños.

De los alumnos entrevistados

Se trata de niños que tienen las edades de 9 a 15 años y cursan los grados escolares de cuarto a sexto de Primaria y de primero a segundo de Secundaria. Los menores en su mayoría son de los municipios de Guadalupe, Zacatecas, Fresnillo, Mazapil, Concepción del Oro; así como de los estados de Guerrero, Jalisco, y San Luis Potosí. Sus padres por su parte, son nacidos en diferentes estados de la República, como, Coahuila, Jalisco, San Luis Potosí y Guerrero.

El arribo a la comunidad obedece a la necesidad de trabajo de sus padres, por lo que se incorporan a Escuelas Multigrado para cursar y/o dar continuidad a sus estudios según el grado que le corresponda.

Al momento de realizar el trabajo de campo, se constató que todos los alumnos solo hablan el español, aunque en la Escuela 24 de Febrero, se encontraron cuatro alumnos de procedencia indígena, oriundos de los municipios de Zoquiapa, Tixtla de Guerrero; y Chilapa de Álvarez, Guerrero; y también de Los Encinos, San Andrés, Jalisco, son alumnos hablantes de la lengua Náhuatl y Wixaritari waniuki.

En el caso de la integración e inclusión, esta depende de varios factores, entre ellos; el contenido del curso, los métodos de enseñanza etc., sin embargo lo que debe importar es creer en el valor de la inclusión de todo ser humano; ya que por naturaleza somos seres sociales; así, la experiencia y percepción que tienen los niños sobre la integración e inclusión en las aulas multigrado, de acuerdo con los testimonios que emiten, se puede hacer mención a la influencia que ejercen aspectos que tienen que ver con: a) la formación profesional de los docentes, b) la multiculturalidad, c) la diferencia de edades de los alumnos en un mismo grupo, y d) el hacinamiento en el aula.

Si bien, en estas escuelas se tiene el apoyo de los programas de Inclusión Educativa como son el PIEE, y anteriormente del PRONIM, los docentes deben ser conscientes de las necesidades y la responsabilidad que implica el atender la diversidad cultural que se vive en el aula.

Para autores como Mansanet, “la diversidad es una necesidad que abarca todas las etapas educativas y a todos los alumnos, no como una medida que

corresponda a las necesidades de unos pocos” (Mansanet, 2017, p. 4). En este sentido en las escuelas objeto de estudio, los alumnos dejan ver que sus docentes, trabajan desde los conceptos de integración e inclusión, pues en palabras de los niños *los maestros se detienen a explicar las actividades, así como a dar respuesta de las preguntas que surgen durante el desarrollo de la clase*; además, tratan de realizar actividades transversales, de forma tal, que la temática por trabajar, integre e incluya todos los grados que el docente atiende, así, las expresiones hechas por los alumnos concuerdan con lo dicho por Mansanet, *se atiende a la diversidad, sin dejar de lado la individualidad de cada alumno*.

De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que los docentes ponen especial atención a las actividades que se han de desarrollar en el aula, pero sobre todo que intentan influir para despertar en el alumno esa sed de aprender, por lo que en las Escuelas migrantes, este tipo de expectativas se está desarrollando de manera favorable, pues los alumnos lo dejan ver con las respuestas que emitieron en la entrevista, réplicas favorables a que les gustan las actividades que propone su maestro en el aula de clase, o bien fuera de ella.

En las escuelas, se detecta que los alumnos que cursan grados inferiores y que cuentan con menor edad, no se sienten excluidos en ningún sentido, sin embargo, en el caso de los alumnos de nivel Secundaria, alumnos que tienen unos años y más experiencia, manifiestan sentir cierta diferencia en las convivencias grupales; dichas diferencias, pueden ser por el trato que se les da, según la edad, pues los conflictos de convivencia no son de índole racial o cultural.

Con relación a la convivencia escolar, los alumnos dicen convivir con sus compañeros fuera de su escuela, pues por la tarde se encuentran para realizar tareas, para convivir un rato o para jugar. Esta situación, es un tanto complicada para muchos de ellos, pues las casas en este tipo de comunidades, están muy alejadas unas de otras, pese a ello, los niños, buscan la manera de trasladarse hasta las casas de sus amigos y/o compañeros, así lo comenta Luis, alumno de la Escuela Primaria 24 de Febrero, quien dice que *para trasladarse con su amigos y compañeros que viven cerca de la escuela, le pide prestada la moto a su papá, ya que él se encuentra a varios kilómetros de distancia de sus casas*. Este tipo de

convivencia para estos niños es muy importante, pues deja ver una relación de aceptación con sus pares, libre de prejuicios, pero, sobre todo, necesaria para el óptimo desarrollo infantil.

Durante los primeros años de la infancia, el primer contexto en el que todos los niños deberían de crecer y desarrollarse, es la familia. Para Gallardo “la escuela y la familia, son las dos instituciones sociales de mayor repercusión en la vida de un niño, se convierten entonces en los contextos de mayor influencia de cara a la configuración de la personalidad infantil” (2007, 114).

En esta investigación, se considera que la influencia familiar es un factor importante en la convivencia escolar, por tal motivo, se hizo hincapié en las respuestas emitidas por los alumnos indígenas, acerca de sentirse diferentes al resto de sus compañeros, dos de ellos, dijeron sentirse diferentes al resto de sus compañeros, sobre todo por el idioma, sus costumbres, su procedencia. etc., ya que en un principio les es difícil la comunicación con sus compañeros; el resto de los alumnos indígenas, manifestaron no sentir distinción alguna, pues refieren que sus compañeros no los hacen sentir mal.

- **De los docentes**

Acerca de la integración y la inclusión escolar, los docentes consideran que para que se lleven a cabo, hace falta tiempo y estrategias para lograrlo, un ejemplo de esto, es que cuando los alumnos llegan iniciado ya el ciclo escolar, son niños migrantes que tienen poco tiempo en la comunidad, y por ende estos no tienen la suficiente confianza para acercarse con sus compañeros o con ellos (docentes), tiene que pasar algo de tiempo para que los alumnos entren en confianza y se integren en el aula y la escuela.

Otra situación a la que se enfrentan los maestros, es que los alumnos de procedencia indígena, son muy tímidos, de difícil adaptación al entorno, y su participación en la escuela es poca, aunque cuando logran integrarse, se pueden ver más desenvueltos, con más confianza y participación en el aula.

Uno de los factores que perjudican la integración en el aula, son los problemas que conllevan la edad de los alumnos, pues los de nivel Secundaria,

están entrando a la pubertad y estos son obligados a compartir espacios con niños más pequeños, provocando enfados y cambios de humor; además, y no por eso menos importante, son escuelas multinivel y multigrado a la vez, es decir, se atiende primaria y secundaria en una sola aula.

En efecto, uno de los motivos por los que se dificulta la integración de los alumnos dentro del aula, es por que se atienden a tres o más grupos, y cada uno de los alumnos tiene necesidades diferentes y específicas, y no van al mismo ritmo de trabajo.

De acuerdo a las opiniones de los docentes, se viene a reforzar lo escrito por Martínez y Sánchez, donde dice que la enseñanza dentro del aula móvil se vuelve más compleja para el docente debido a que no existe homogeneidad entre los menores, porque muchos de ellos son estudiantes regulares y otros tantos son irregulares, pues en algún momento de su vida abandonaron sus estudios, o bien, son analfabetas y presentan algún tipo de rezago educativo (2017, p.16). Estos aspectos, son considerados cuando elaboran la planeación, pues señalan que es las características que guarda este tipo de alumnos, es decir, la diversidad (edad, sexo, cultura, procedencia, idioma, grado, nivel escolar, etc.), hace que se sientan excluidos, y es tarea del docente hacer que ellos se sientan no solo integrados, sino incluidos, así lo comenta la Profra. *Fátima para el docente siempre debe ser una tarea diaria, integrar e incluir a los alumnos en todas las actividades que se desarrollen dentro y fuera del aula.*

Con relación a la interacción, Camacaro menciona que es la capacidad comunicativa de los actores para compartir los contenidos culturales y curriculares (2018, 192); así pues, la interacción entre los menores de los alumnos en el aula, se puede decir que es de camaradería, trabajan en un ambiente donde se apoyan unos y otros y aunque en ocasiones se suscitan situaciones de riesgo para los pequeños, pues los alumnos mayores no tienen conciencia del peligro y provocan ese riesgo involuntario en la interacción, al final muchas veces los alumnos mayores se involucran en el cuidado y protección de los más pequeños.

Un aspecto muy importante en todas las escuelas y en el aula, es el trabajo del docente para la motivación de sus alumnos, ya que contribuye enormemente

como estrategia para favorecer la inclusión e integración en estas, *provoca la acción e impulsa y guía la reacción*. En cuanto a esto, en las Escuelas migrantes, objeto de estudio, los docentes motivan a sus alumnos de diferentes maneras, así, por ejemplo, Juan Miguel, un alumno de quinto año de primaria, tiene la capacidad de realizar actividades de sexto, el docente motiva al niño hacerlas, lo que hace sentir orgulloso de sí mismo, con ello, la maestra motiva y promueve las capacidades de este alumno.

Otros docentes, buscan la motivación a través de premios y recompensas, o bien organizando actividades que les guste mucho, sobre todo si es al aire libre o fuera de la escuela. En este mismo tenor, se busca motivar a los menores a que se sientan orgullosos de su origen, de sus raíces étnicas, de su lengua materna, de ser quien son; para ello, los maestros en algunos festivales, organizan actividades que incluyan canciones típicas de las regiones a las que pertenecen los alumnos y se les pide bailarlas, otra de las actividades, es el *desfile de culturas*, donde los alumnos modelen los trajes típicos de su lugar de origen, son actividades enfocadas a resaltar la importancia que tiene cada grupo étnico dentro de la sociedad.

Del mismo modo, en la práctica docente, los docentes plantean metodologías didácticas que permitan promover la inclusión de los alumnos en el aula, para ello, recurren a trabajar con temáticas transversales, es decir un tema en común que incluya a todos los alumnos que este atiende, el tema debe tener distintos niveles de dificultad, planteado desde una perspectiva más compleja para los alumnos mayores. Otra de las metodologías empleadas por los docentes es la de educación socioemocional, y de actividades lúdicas que se hacen al inicio de clase, con ello, se trata de integrar los grupos, y de trabajar en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los planes y programas de estudio que proporciona la Secretaría de Educación Pública, y su funcionalidad, de acuerdo a las opiniones de los docentes son contenidos que poco abonan en el trabajo de integración e inclusión en el aula; en principio, no se considera el contexto en el que están inmersas estas, escuelas, y por tanto, los contenidos programáticos, no están elaborados para las minorías a la cual pertenecen los alumnos de estas instituciones, por ello, los docentes están de acuerdo en que es necesaria una adaptación a los planes y

programas para atender este tipo de escuelas, aulas y niños. Además, de lo anterior mencionado, los cambios a los planes y programas de estudio deben estar enfocados hacia la multiculturalidad y las características específicas que se viven dentro del aula.

Los docentes, conscientes de lo complejo que resulta trabajar con escuelas, y aulas multigrado y multinivel, manifiestan que hace falta una mayor preparación, capacitación y actualización en aspectos como planeación multigrado, lenguas indígenas, adecuación curricular por niveles cognitivos, atención a los alumnos extra edad etc. Considerando lo anterior, hacen falta más investigaciones y un mayor involucramiento por parte de las autoridades oficiales, pues es necesario conocer con mayor puntualidad las necesidades reales de estos contextos educativos y de sus poblaciones escolares; lamentablemente muchos de los directivos, solo laboran detrás del escritorio, y no se dan cuenta de las necesidades reales que se tienen en estas escuelas.

Pese a que se presentan un sinnúmero de problemáticas en las Escuelas migrante, los docentes dicen estar satisfechos y muy contentos de trabajar con este tipo de niños, *es muy grato ver el avance que logran los alumnos en el tiempo que están conmigo, ver como los recibes, y ver cómo se van, no solo ellos aprenden, sino también uno.* Declaración hecha por Fátima, docente de la Escuela Primaria 24 de Febrero.

Para finalizar este cuerpo de conclusiones, es importante mencionar que, en materia educativa, aún queda mucho por avanzar, para lograr que el sistema educativo y las instituciones educativas alcancen los niveles de equidad y justicia a los que aspira la educación inclusiva. El desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis constante de las prácticas y de los procesos de cambio escolar, un cambio en el que finalmente se vea a todos los niños de México, como iguales, con los mismos derechos y las mismas obligaciones, pero sobre todo, las mismas oportunidades de desarrollo, considerando sobre todo aspectos de salud y educación.

Bibliografía

Aguado, M. (1997). *Educación multicultural: su teoría y su práctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Alojado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=89181>
Consultado el: 25 de agosto del 2018

Alegre, M. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? En: *Revista de educación*. Alojado en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_03.pdf
Consultado el: 27 de mayo del 2018

Álvarez, J. (2003). *Como hacer una investigación cualitativa fundamentos y metodología*. Ed. Paidós. México. Pp. 222. Alojado en: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
Consultado el: 28 de octubre del 2018

Amaro, C. (2016). *Los Factores Socioculturales que Influyen en la Educación de los Niños Jornaleros Agrícolas*. Consultado el: 20 de junio del 2018

Arroyo, R. (2001). Los excluidos sociales del campo, Estudios Agrarios. *Revista de la Procuraduría Agraria*. 7(17), 2001 Nueva Época, México, Secretaría de la Reforma Agraria. Alojado en: http://www.pa.gob.mx/publica/cd_estudios/Paginas/autores/arroyo%20sepulveda%20ramiro%20los%20excluidos%20sociales.pdf
Consultado el 28 de diciembre del 2018

Ayala M., Manríquez A., Méndez A., y Castro I. (2012). Las estrategias de atención educativa a niños y niñas de familias jornaleras migrantes, desde la mirada del docente: el caso de la asesoría académica. En *Revista de Educación y Desarrollo*. Alojado en: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/21/021_Mendez.pdf
Consultado el: 25 de mayo del 2018

Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, Multiculturalidad e Interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*. 11(V), 2012. Alojado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4059798.pdf>
Consultado el: 29 de Noviembre del 2018

Camacaro, Z. (2008). La Interacción Verbal Alumno-Docente en el Aula de Clase. En: *Laurus*, 4, (26). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Alojado en: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111491009.pdf>
Consultado el: 19 de agosto del 2019.

Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? En: *Profesorado, Revisa de curriculum y formación del profesorado*.19 (2), Universidad de Barcelona. Alojado en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev192COL2.pdf>.

Consultado el 20 de septiembre del 2018

Cárdenas, R. (2002). Interculturalidad e inmigración: medidas para favorecer la integración. En: *Revista de Ciencias de la educación* 16. Alojado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=847513>

Consultado el 22 de septiembre del 2018

CIESAS, CONAPRED, CGEIB-SEP, DGPLADES-SS, DGCP, CONACULTA, DGEI-SEP, INALI, PGJ-DF, CONAPO, UPN, UNESCO. (s/f). *La diversidad cultural*. Alojado en: https://www.inali.gob.mx/pdf/Marco_conceptual_CNDCM.pdf

Consultado el: 29 de Noviembre del 2018

CNBA (2017). *Geografía - Clase n° 5*. Alojado en: https://www.cnba.uba.ar/sites/default/files/clasesci/geografia_clase_no_5_del_28_de_abril_de_2018.pdf

Consultado el: 7 de diciembre del 2018

CONAPO (s/f). *Glosario de Migración*. Consejo Nacional de Población. Alojado en: http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Glosario_Migracion_Interna?page=3

Consultado el: 6 de diciembre del 2018

CPELSZ (2018) *Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Zacatecas*. Disponible en: <http://www.congresozaac.gob.mx/e/todojuridico&cual=172>

Consultado el 06 de noviembre del 2018

CPEUM (2018). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Alojada en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf

Consultada el: 15 de octubre del 2018

Díaz L, Torruco U, Martínez M. y Varela M. (2013) La entrevista, recurso flexible y dinámico. En: *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), Universidad Nacional Autónoma de México, México. Alojado en: <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

Consultado el 19 de septiembre del 2018

DOF (1982). *Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Gobernación. Alojado en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784713&fecha=07/12/1982

_____(2018). Ley General de Educación. Alojado en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf
Consultada el: 15 de Octubre del 2018

Durin S. (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León. En: *Frontera Norte*. 19 (38). Alojado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722007000200003
Consultado el: 5 de agosto del 2019

Eagleton T. (2001). *La Idea de la Cultura, una mirada política sobre los conflictos culturales*. Ed. Paidós, Barcelona España. Alojado en: https://www.academia.edu/28952264/Eagleton_Terry_La_Idea_de_Cultura_Una_Mirada_Politica_Sobre_Los_Conflictos_Culturales?auto=download
Consultado el: 29 de Noviembre del 2018

Etxeberria, F. y Elosegui K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. En: *Revista Española de Educación Comparada*, (16) alojada en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2010-16-5110&dsID=Documento.pdf>
Consultada el: 25 de septiembre del 2018

Fernández J (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. En revista: *Educación y Educadores 2004*. Alojado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400705>
Consultado el: 26 de septiembre del 2018

Gallardo P. (2007). El Desarrollo Emocional en la Educación Primaria En: *Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla 144 Cuestiones Pedagógicas*. Alojado en: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>
Consultado el: 9 de agosto del 2019

Garciano F. (2000). Integración o integraciones: La integración cultural-educativa. En: *Revista Geoenseñanza*, 12(5). Pp. 227-291. Alojado en: <http://www.redalyc.org/pdf/360/36050207.pdf>
Consultado el: 22 de Noviembre del 2018

GES (2007). Gabinet d' Estudis Socials. Direcció General de Inmigració y Voluntariado. Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración. *Glosario de Términos de Integración de Inmigrantes*. Alojado en: http://www.carm.es/ctra/cendoc/doc.pdf/publicaciones/2007_Glosarioinmigrantes.pdf
Consultado el: 23 de noviembre del 2018.

Glockner, V. (2006). *Metodología y marco teórico. En De la montaña a la frontera: identidad, representaciones sociales y migración de los niños mixtecos de Guerrero*. Tesis de pregrado (pp. 1-18), Universidad de las Américas Puebla, Puebla, México.

Gobierno de México (2017). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes: ¿ya la conoces?* Disponible en: <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/ley-general-de-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescentes-ya-la-conoces-107204?idiom=es>. Consultado en 19 de junio del 2019.

GODEZAC (2018). Ley de Educación del Estado de Zacatecas, publicada en el Suplemento al Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, el 2 de abril de 2014. Alojado en: <http://www.congresoza.gov.mx/e/todojuridico&cual=180> Consultada el 16 de octubre del 2018

GODEZAC (2017). *Plan Estatal de Desarrollo 2017-2021, Gobierno del Estado de zacatecas*, Periódico Oficial. Alojado en: http://coepla.zacatecas.gov.mx/wpcontent/uploads/2017/02/Plan%20Estatal%20de%20Desarrollo%20CXXVII_SUP01AL2_I.pdf Consultado el 22 de octubre del 2018.

Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Alojado en: <http://pnd.gob.mx/> Consultada el 22 de octubre del 2018.

Grajales T. (2002) *Propuestas educativas para el desarrollo del individuo o persona*. En: <http://tgrajales.net/multigradofundamentoteorico.htm> Consultado el 15 de abril del 2018

Herrera E. (1994). *Reflexiones en torno al concepto de integración en la sociología de la inmigración*. Alojado en: <https://core.ac.uk/download/pdf/13287545.pdf> Consultado el 4 de diciembre del 2018

Lafuente C. y Marin A. (2008) *Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas*. Revista Escuela de Administración de Negocios, núm. 64, Universidad EAN, Bogotá Colombia. Alojado en: <http://www.redalyc.org/pdf/206/20612981002.pdf> Consultado el: 18 septiembre del 2018

Lara, M. (2001). *Análisis del mercado de trabajo rural en México, en un contexto de flexibilización*. Recuperado de:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100929021611/17flores.pdf>

Consultado el 22 de noviembre del 2017

Leyva S. y Ross C. (2016). Migración circular y trabajo de cuidado: Fragmentación de trayectorias laborales de migrantes bolivianas en Tarapacá. En: *Psicoperspectivas individuo y sociedad* 3 (15). Alojado en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/766/549>

Consultado el: 07 de diciembre del 2018

López, G. y Tinajero, G (2009) *Los Docentes ante la Reforma del Bachillerato*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. vol.14 no.43 México. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000400009.

Consultado el 20 de agosto del 2019.

López R. (2007). *Taller Nacional sobre “Migración interna y desarrollo en México: diagnóstico, perspectivas y políticas”*. Alojado en: https://www.cepal.org/sites/default/files/courses/files/rlopez_p.pdf. Consultado el: 5 de diciembre del 2018.

Lunon, J. (1988). *Migrant Student Record Transfer System: What is it and Who uses it?*. En: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Las Cruces NM alojado en: <https://www.ericdigests.org/pre-926/migrant.htm>.

Consultado el: 15 de diciembre del 2018

Mansanet L. (2017). Universidad de Alicante. *Beneficios de la Inclusión en la Educación Primaria* disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/67648/1/Los_beneficios_de_la_Inclusion_en_Educacion_Primaria_MANSANET_JUAN_LUCIA.pdf.

Consultado el 28 de julio del 2019

Martínez L. y Sánchez M. (2017). Niños jornaleros migrantes: vulnerabilidad social, trabajo y educación en la finca Las Hormigas. En: *Sinéctica. Revista electrónica de educación*. 3 (48) Alojada en:

<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/661/686>

Consultada el 20 de julio del 2018

Moran P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. En: *Reencuentro*, 2(48), Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Alojado en: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004802.pdf>

Consultado el 25 de julio del 2018

Muntaner, J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Alojado en: <https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf> Consultado el 19 de septiembre del 2018

OIM (2006) *Derecho Internacional Sobre Migración. Glosario sobre Migración*. Organización Internacional para las Migraciones Alojado en: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf Consultado el 5 de diciembre del 2018.

Onoda, M. y Rionda M. (2007). El acceso a la educación básica entre los niños migrantes en Europa y América del Norte En: *Revista Regional de Educación* 2(4). Universidad Autónoma de Guanajuato. Alojado en: <http://www.educacion.ugto.mx/educatio/PDFs/educatio4/MasakoOnodayLuisMigueIRionda-Educacionbas.pdf> Consultado el: 22 de junio del 2018.

ONU-CEPAL (2017). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe._Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Alojado en: <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf> Consultado el: 15 de octubre del 2018

ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> Consultado el 11 de septiembre del 2018

_____(1959). *Declaración Universal de los Derechos del Niño*. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/Declaraci%C3%B3n-de-los-Derechos-del-Ni%C3%B1o1.pdf> Consultado el 09 de octubre del 2018

_____(2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe de 2015*. Disponible en: http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf Consultado el 25 de octubre del 2018.

Gobierno de México (2016) *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa PíEE*. Disponible en: <https://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/es/acerca/semblanza.html>. Consultado el 12 de marzo del 2019

_____. (2017). Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes. *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes: ¿ya la conoces?* Disponible en: <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/ley-general-de-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescentes-ya-la-conoces-107204?idiom=es>
Consultado el 06 de noviembre del 2018

Plancarte, P. (2017). Inclusión Educativa y Cultura Inclusiva En: *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10 (2), Diciembre 2017. Alojado en: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/294/309>
Consultado el: 9 de agosto del 2019

Pradós, N. (2009). *La teoría de la inclusión entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana*. Vol. 1, 2009, pp. 171-180. Alojado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962540>
Consultado el: 22 de noviembre del 2018.

Quesedo R., Castaño C., (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa En: *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Alojado en: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>,
Consultado el 30 de julio del 2019

Raesfeld, L. (2009). Niños indígenas en escuelas multiculturales. Pachuca, Hidalgo En *Revista Trayectorias*, 11(28) alojado en: <http://www.redalyc.org/pdf/607/60712751004.pdf>
Consultado el 24 de junio del 2018

Ramírez, M. (2012). Revista digital para profesionales de la enseñanza. *Tipos de Problemas que Deterioran la Convivencia Escolar*. Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza 21. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9621.pdf>
Consultado el 29 de julio del 2019.

Renau E. (2007). *convivencia dentro y fuera del aula*. En: Educaweb. Alojado en: <https://www.educaweb.com/noticia/2007/12/03/convivencia-dentro-fuera-aula-2683/>
Consultado el: 14 de agosto del 2019

Rockwell, E. (1990). *Desde la perspectiva del trabajo docente*. (Ponencia presentada en el Coloquio sobre el estado actual de la Educación en México). Alojado en: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29831103.pdf>
Consultado el: 17 de agosto del 2019.

Rodríguez Y. (2004). *Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120828112921/estrateg.pdf>
Consultado el 23 de Noviembre del 2017

Salas, L., y Salas, M. (2017). *5º Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales La humanidad frente a los desafíos del capitalismo decadente*. Consultado el 30 de Noviembre del 2018.

Salva, L y Lago G. (2012). *Trayectorias Escolares de Niños y Jóvenes Hijos de Trabajadores Migrantes Rurales en Escuelas de los Niveles Primario y Secundario de la Plata*. En: Memoria Académica Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata.
Alojado en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/30985>
Consultada el 23 de junio del 2018

Sandoval M. (2014). Convivencia y Clima Escolar: claves de la gestión del conocimiento En: *Última Década*, núm. 41. Alojado en: www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/195/19536988007/6
Consultado el: 5 de agosto del 2019

Schmelkes, S. (2013). *Educación para un México intercultural*. En: Revista Electrónica Sinéctica, núm. 40. Alojado en: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>
Consultado el 28 de junio del 2018

SEP (2012). *Saberes itinerantes, 30 años de PRONIM*, Ed. Quad/Graphics, Querétaro, 2012. Pp.223

_____(2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Alojado en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
Consultada el 17 de octubre del 2018

Taylor E. (1976). *Cultura Primitiva: Los Orígenes de la Cultura*. Ed. Ayuso Pp. 387. Alojado en: <http://anchecata.colmich.edu.mx/janium/Tablas/tabla2612.pdf>.
Consultado el: 29 de Noviembre del 2018

UNESCO (2005). *Diversidad Cultural Materiales para la Formación Docente y el Trabajo del Aula*. Volumen 3. Alojado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151226s.pdf>
Consultado el: 29 de Noviembre del 2018

_____(1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Aprobada por la

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia. Alojada en la <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
Consultado el 10 de octubre del 2018

_____(s/f). *MDG Achievement Fund Culura. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Alojado en: <http://www.unesco.org/new/es/culture/achieving-the-millennium-development-goals/mdgs/>
Consultado el 15 de noviembre del 2018

_____(2008) *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Centro Internacional de Conferencias Ginebra, Cuadragésima octava reunión. Suiza. Alojado en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONF_INTED_48-3_Spanish.pdf
Consultado el 19 de septiembre del 2018

_____(2009). Marco de Estadísticas Culturales. Alojado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001910/191063s.pdf>
Consultado el: 25 de septiembre del 2018.

_____(2000). *Foro mundial sobre la Educación. Informe final. Dakar, Senegal*. Alojado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
Consultado el 28 de octubre del 2018

UNICEF (s/f) *Trabajo Infantil, Jornaleros Agrícolas*. Alojado en: https://www.unicef.org/mexico/spanish/17044_17516.html
Consultado el: 23 de noviembre del 2018.

_____(1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Organización de las Naciones Unidas. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de: <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2012/11/Convenci%C3%B3n-sobre-los-Derechos-del-Ni%C3%B1o.pdf>
Consultado el 09 de octubre del 2018

_____(2014) *Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*. Disponible en: https://www.unicef.org/mexico/spanish/LeyGeneral_NNA.pdf
Consultado el 30 de octubre del 2018

Valdivia M. y Sánchez L. (2017). Protección Laboral para los Jornaleros Agrícolas en México. En *Apuntes para la Equidad*, 3(1). Alojado en: <https://trades.colmex.mx/assets/docs/apuntes-equidad-03.pdf>
Consultado el: 6 de diciembre del 2018

Valenzuela, E. (2002). *La problemática de la población jornalera agrícola migrante ante las transformaciones de la agricultura mexicana*. Recuperado de: http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/files/journals/1/articles/15360/public/15360-20758-1-PB.pdf

Consultado el 22 de noviembre del 2017

Van den Berg, Rudolf (2002). *Teachers' meanings regarding educational practice*. *Review of Educational Research*, 72, pp. 577–625. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543072004577>

Consultado el: 20 de agosto del 2019

Vazquez, J. (2011). problemas de reinserción educativa en niños con experiencia migratoria: Tlaxcala. En: *migración y desarrollo* 9 (17). Alojado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-75992011000200005

Consultado el 28 de junio del 2018

VIU (2018). *Principios de la integración educativa en el aula regular*. Universidad Internacional de Valencia. Disponible en: <https://www.universidadviu.com/principios-de-la-integracion-educativa-en-el-aula-regular/>

Consultado el 19 de febrero del 2019

VIU (2018). *¿Qué es la observación no participante y que usos tiene?* Universidad Internacional de Valencia. Disponible en: <https://www.universidadviu.com/la-observacion-no-participante-usos/>

Consultado el 19 de junio del 2019.

Zambrano A. y Avila L. (2018). Sociabilidad Restringida en Aulas Multiculturales con Niños Jornaleros Itinerantes. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 23,(77) Alojado en: <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART77001>

Consultado el 27 de junio del 2018.



ANEXO 1

Entrevista a alumnos jornaleros agrícolas migrantes

Objetivo: Identificar el proceso de integración e inclusión de los alumnos jornaleros agrícolas migrantes que estudian en escuelas multigrado.

Nombre:

Grado: _____ **Fecha:** _____

Instrucciones: Lee detenidamente la pregunta y contesta lo que se te pida.

- 1.- ¿Cuál es su localidad, municipio y estado de nacimiento?
- 2.- ¿Cuál es su lengua materna?
- 3.- ¿Sabe leer y escribir en ese dialecto?
- 4.- ¿Sabe dónde nacieron sus papás?
- 5.- ¿Las actividades que realizas con tu maestro dentro del salón de clase, incluyen a todos tus compañeros?
- 7.- ¿Te gusta asistir a la escuela?
- 8.- ¿Te gustan las actividades que propone tu maestro en el aula?
- 9.- ¿Cómo es la convivencia con tus compañeros en la escuela y el salón?
- 10.- ¿Convives fuera del salón con tus compañeros de la escuela?

11.- Pudieras explicar alguna actividad que te guste mucho, que hayas realizado en el salón de clase y que haya sido propuesta por tu maestro(a).

12.- ¿Te sientes diferente del resto de tus compañeros?

13.- ¿Crees que algún compañero, por pertenecer a alguna etnia diferente a la tuya se sienta contento al ser incluido en las actividades del salón?

GRACIAS POR SU COOPERACION



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
Francisco García Salinas
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRIA EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS
ANEXO 2



**Entrevista a docentes que trabajan con menores jornaleros agrícolas
migrantes**

Objetivo: Identificar el proceso de integración e inclusión de los alumnos jornaleros agrícolas migrantes que estudian en escuelas multigrado.

Nombre: _____

Grado que atiende: _____

Fecha: _____

INSTRUCCIONES: Por favor, conteste lo más amplio posible esta entrevista.

- 1.- ¿Cuáles son las problemáticas en torno a la integración e inclusión que se presentan entre sus alumnos tanto en la escuela como en el aula?
- 2.- ¿Cuáles son desde su percepción las principales causas por las que se podría dificultar la integración e inclusión de los alumnos?
- 3.- ¿Desde la diversidad cultural de sus alumnos, está usted satisfecho con la forma como se integran éstos a las actividades cotidianas del aula?
- 4.- ¿Su práctica docente, la desarrolla considerando la heterogeneidad del alumnado?
- 5.- ¿La interacción entre los menores estudiantes en el entorno escolar permite que se apoyen unos a otros?
- 6.- ¿Motiva a sus alumnos a que esté orgulloso de sus propios logros?
- 7.- ¿Alienta a sus alumnos a sentirse orgullosos de su origen?
- 8.- ¿Utiliza en su práctica docente alguna metodología para integrar e incluir a sus alumnos en su clase?

9.- ¿Cree usted que los planes y programas de estudio para este grupo poblacional, están acorde a sus características y necesidades?

10.- En general, ¿se siente satisfecho de trabajar con niños jornaleros agrícolas migrantes?

11.- ¿En qué rubros considera usted que hace falta capacitación y actualización al docente multigrado, que trabaja con niños jornaleros agrícolas?

,

GRACIAS POR SU COOPERACIÓN

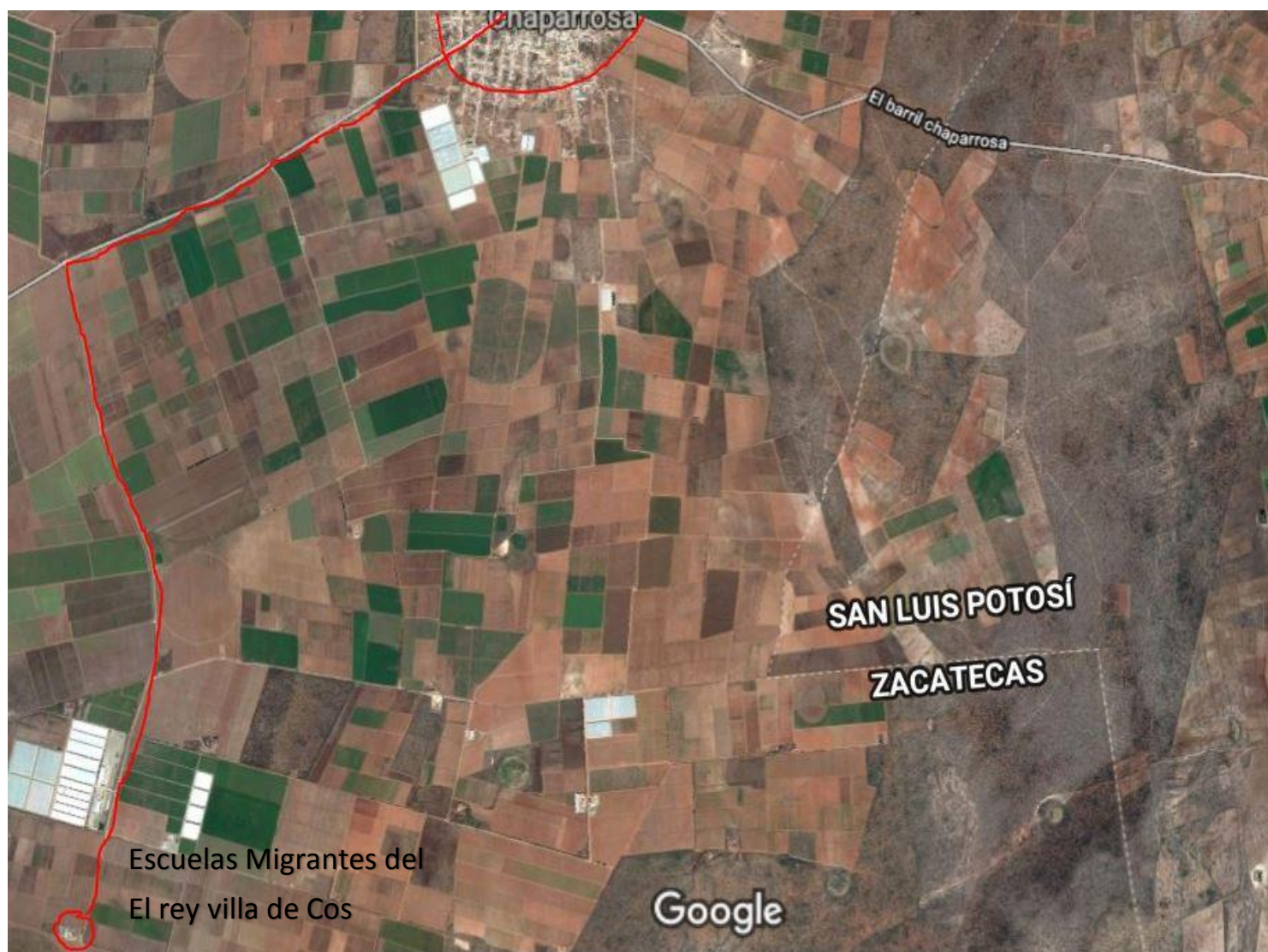
Anexo 3



Escuelas ubicadas en la comunidad de Pozos Colectivos (Gerardo Trejo), El bordo, Guadalupe. Zac.

Primaria *Ramón López Velarde*
Secundaria *Juana Inés de la Cruz*

Anexo 4



Escuelas ubicadas en la comunidad de El Rey Villa se Cos, Zacatecas zac.

Esc. Prim. 24 de Febrero

Esc. Sec. Benito Juárez García